



HAL
open science

CULTIVER LA LECTURE PRIVEE EN CLASSE DE CP. Effet et savoir-faire de l'enseignant.

Anne Vadcar

► **To cite this version:**

Anne Vadcar. CULTIVER LA LECTURE PRIVEE EN CLASSE DE CP. Effet et savoir-faire de l'enseignant.. Education. Université Grenoble Alpes, 2018. Français. NNT : 2018GREAL024 . tel-02014433

HAL Id: tel-02014433

<https://theses.hal.science/tel-02014433v1>

Submitted on 11 Feb 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

**DOCTEUR DE LA COMMUNAUTE UNIVERSITE
GRENOBLE ALPES**

Spécialité : **Sciences du langage, spécialité didactique et
linguistique**

Arrêté ministériel : 25 mai 2016

Présentée par

Anne VADCAR

Thèse dirigée par **Catherine FRIER, Maître de conférences
HDR, Université Grenoble Alpes**

préparée au sein du **Laboratoire LIDILEM-EA609**
dans **l'École Doctorale Langues Littératures et Sciences
Humaines (ED LLSH)**

CULTIVER LA LECTURE PRIVÉE EN CLASSE DE CP. Effet et savoir-faire de l'enseignant.

Thèse soutenue publiquement le **17 décembre 2018**,
devant le jury composé de :

M. Jean-Charles CHABANNE

Professeur des universités, Université de LYON-ENS, Rapporteur

M. Jean-Louis DUFAYS

Professeur des universités, Université Catholique de Louvain, Président

M. Francis GROSSMANN

Professeur des universités, Université Grenoble Alpes, Examineur

Mme Bernadette KERVYN

Maître de conférences, Université de Bordeaux, Examineure

Mme Catherine FRIER

Professeur des universités, Université Grenoble Alpes, Directrice



Qu'est-ce, en vérité, que cet acte que nous appelons lire ?

Alberto Manguel, *Une histoire de la lecture*, 1998

Remerciements

Au moment de clore ce long travail, je me rends compte qu'il n'aurait pas vu le jour sans les nombreuses rencontres qui m'ont conduite à le commencer puis à l'achever.

Pour commencer par le commencement, merci du fond du cœur à mon père d'avoir partagé avec moi, depuis toujours et encore aujourd'hui, son goût de la lecture. Merci à mon oncle d'avoir si bien contribué à remplir notre bibliothèque et à ma mère pour m'avoir transmis sa persévérance si nécessaire à l'écriture d'une thèse.

Je veux aussi remercier Cathy FRIER dont la rencontre m'a beaucoup enrichie. Merci de m'avoir accompagnée plusieurs fois dans l'écriture, d'avoir guidé ma recherche, d'avoir écouté et balayé mes doutes avec toujours le même enthousiasme et la même bienveillance.

Je remercie les membres du jury, Jean-charles Chabanne, Jean-Louis Dufays, Francis Grossmann, et Bernadette Kervyn d'avoir accepté de lire et d'évaluer mon travail.

Tout au long de ces années de thèse, j'ai rencontré la communauté des chercheurs, spécialement le collectif de *LireÉcrireCP*. Avec certains d'entre eux, nous avons eu des échanges, partagé des moments d'écriture ou de présentation orale. Pour leurs conseils, donnés avec simplicité et bienveillance, merci, et particulièrement à Roland Goigoux.

J'adresse aussi mes remerciements aux amis qui ont relu ce manuscrit, à la recherche des coquilles, Dominique, Bernard, Mélanie, et à ceux qui de près ou de loin ont alimenté mes réflexions par leurs discussions et l'intérêt porté à ma recherche.

Enfin, pour leur grande patience et leur tolérance, je remercie ma petite famille, Christophe, Louis, Arthur et Vincent.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	9
Contexte	11
Trajectoire personnelle et collective	11
La recherche <i>LireÉcrireCP</i>	13
Réussite scolaire et culture.....	14
Questionnement initial	16
PREMIÈRE PARTIE : LE CADRE THÉORIQUE, PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES	17
Chapitre 1 : La lecture et sa dimension culturelle	19
L'écrit à la croisée des champs de recherche ou l'émergence de la littératie.....	19
Pluri-dimensionnelle, la lecture est composée de savoirs multiples	21
Prise en compte de l'aspect culturel de la lecture dans l'apprentissage.....	30
Chapitre 2 : La culture fruit d'un long processus d'acculturation sans cesse remis au travail	35
Définition de la culture	35
La culture de la lecture.....	39
Chapitre 3 : La culture de la lecture connivente avec la lecture en milieu scolaire.....	41
Le récit, cible de la lecture scolaire.....	41
Les pratiques de lecture scolairement rentables.....	44
La lecture privée	46
Synthèse et postulat.....	53
Chapitre 4 : L'acculturation	57
Première définition.....	57
Tour d'horizon des pratiques familiales d'acculturation à la lecture	59
La communauté de pratique et les pratiques familiales de lecture privée.....	61
La notion d'engagement appliquée au sujet dans la communauté	69
Synthèse et postulat : nouvelle définition de l'acculturation	76
Chapitre 5 : Les gestes acculturants du passeur de lecture.....	79
Les rituels.....	79
L'étayage langagier de la pratique	85
L'aménagement des lieux de lecture dans la classe	90
Chapitre 6 : Conclusion de la première partie.....	95
Cultiver la lecture privée au Cours Préparatoire	95

Cultiver la lecture privée au CP

Hypothèses.....	96
DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	99
Chapitre 7 : Le terrain d'étude	105
La recherche <i>LireÉcrireCP</i>	105
Sélection de deux groupes de classes à l'efficacité contrastée.....	111
Chapitre 8 : Sélection de trois situations de classe.....	117
Sélection des lectures offertes.....	119
Sélection des séances de découverte de texte	120
Observation des bibliothèques de classe et des coins lecture.....	121
Synthèse des données utilisées.....	122
Chapitre 9 : Outils d'observation et d'analyse	123
Critères d'observation des vidéos	125
Modèle de transcription des vidéos.....	137
Chapitre 10 : Conclusion de la deuxième partie.....	139
TROISIÈME PARTIE : ANALYSE DES DONNÉES.....	141
Chapitre 11 : Les séances rituelles de lecture de récits et de littérature de jeunesse	143
La structure d'action : les rituels de lecture offerte et de découverte de texte	143
La structure des moyens réels ou symboliques : les rituels de lecture offerte et de découverte de texte	156
La structure des rôles : les rituels de lecture offerte et de découverte de texte	167
La structure de communication : les rituels de lecture offerte et de découverte de texte.....	180
La structure de valeurs et fins : les rituels de lecture offerte et de découverte de texte	194
Conclusion de la comparaison des rituels dans les deux groupes d'étude	210
Chapitre 12 : La bibliothèque de classe et le coin lecture	215
L'aménagement de la bibliothèque : le coin lecture, une réalité à questionner	215
La bibliothèque de classe : accessibilité.....	219
La bibliothèque de classe : ergonomie de l'offre de lecture.....	222
synthèse de l'analyse de la bibliothèque de classe.....	225
Chapitre 13 : Discussion	227
QUATRIÈME PARTIE : L'ENSEIGNANT MODÈLE DE LECTEUR.....	237
Chapitre 14 : La lecture offerte et le modèle de lecteur	239
Entrée dans la fiction	240
Immersion dans la fiction.....	245

Quitter le monde de la fiction	251
La lecture offerte et le modèle de lecteur : conclusion	258
Chapitre 15 : La découverte de texte et le modèle de lecteur autonome	261
Reprendre la lecture	261
Se confronter au texte avec des compétences débutantes	263
L'enseignant modèle de lecteur : conclusion	272
CINQUIÈME PARTIE : LIRE ET RÉFLÉCHIR	275
Chapitre 16 : La construction d'un univers symbolique	279
Les objets	279
Les structures	281
Les opérations	282
Chapitre 17 : Reformuler et synthétiser	285
Faire progresser le thème	286
Faire progresser le discours.....	287
Synthétiser plusieurs énoncés	288
Soutenir la complexification du discours	289
Synthèse intermédiaire	291
Chapitre 18 : Engagement individuel et collectif.....	293
Le cadre de discussion	293
Alternance des déictiques.....	295
La reprise d'énoncés par un autre locuteur	296
Lire et réfléchir : synthèse.....	299
CONCLUSION GÉNÉRALE	301
BIBLIOGRAPHIE	303
ANNEXES	315
Transcriptions des lectures offertes.....	317
Transcriptions des séances de découverte de texte	341
Relevé des observations bibliothèques de classe et/ou coin lecture.....	360
Relevé des observations des rituels de lecture offerte.....	363
Relevé des observations des rituels de découverte de texte	368

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : classification des paradigmes de recherche en didactique et pédagogie proposé par Dufays (2006)	102
Figure 2 : schéma du modèle d'analyse des données de <i>LireÉcrireCP</i> (Goigoux, 2016 : 28)	106
Figure 3 : utilisation de la littérature de jeunesse en CP	109
Figure 4 : modalités d'utilisation de la littérature de jeunesse au CP	109
Figure 5 : modalités d'utilisation de la littérature de jeunesse par trimestre en pourcentage de classe	110
Figure 6 : régularité d'utilisation de la littérature de jeunesse par modalité et sur l'année scolaire	110
Figure 7 : comparaison du nombre moyen de livres de littérature de jeunesse lus par semaine par Class+ et Class-	114
Figure 8 : comparaison des modalités d'utilisation de la littérature de jeunesse dans Class+ et Class-	115
Figure 9 : comparaison par trimestre des modalités d'utilisation de la littérature de jeunesse entre Class+ et Class-	115
Figure 10 : matrice de l'agir du professeur (Jorro, 2006 : 9)	132
Figure 11 : temps réservé à la lecture du texte par rapport au temps total de la séance de lecture offerte	145
Figure 12 : Durée consacrée à la préparation à la lecture offerte par rapport au à la durée de la lecture offerte	146
Figure 13 : durée consacrée aux interactions après la lecture offerte par rapport à la durée de la lecture	146
Figure 14 : comparaison du séquençement des temps de lecture découverte de texte	152
Figure 15 : comparaison des lieux de la lecture offerte	157
Figure 16 : comparaison positionnement de l'enseignant dans la classe pour la lecture offerte	157
Figure 17 : comparaison de la disposition maître-élèves en lecture offerte	158
Figure 18 : comparaison de la qualité d'installation des élèves en lecture offerte	159
Figure 19 : rapport au texte et médiation du maître en lecture offerte	169
Figure 20 : comparaison des interactions pendant l'écoute de la lecture offerte	170
Figure 21 : comparaison de l'utilisation des outils en découverte de texte	174
Figure 22 : comparaison des modes de lecture proposés en découverte de texte	175
Figure 23 : comparaison de l'attribution des tâches pendant la lecture collective	175
Figure 24 : comparaison des rôles adoptés par l'enseignant en découverte de texte	177
Figure 25 : comparaison type de modèle présenté en découverte de texte	177
Figure 26 : comparaison du type d'organisation proposée en découverte de texte	177
Figure 27 : comparaison du nombre de situation de tutorat en découverte de texte	178
Figure 28 : comparaison de la distribution de la parole en lecture offerte	184
Figure 29 : comparaison de la régulation des tours de parole en lecture offerte	185
Figure 30 : comparaison du guidage des interactions en lecture offerte	185
Figure 31 : comparaison guidage des interactions en découverte de texte	187
Figure 32 : comparaison de l'étayage de la parole des élèves en découverte de texte	188
Figure 33 : comparaison mise en scène du savoir	190
Figure 34 : comparaison du comportement corporel enseignant pendant la découverte de texte	190
Figure 35 : comparaison de l'orientation des regards de l'enseignant en découverte de texte	191

Figure 36 : comparaison de la proximité corporelle du maître avec le texte collectif en découverte de texte	192
Figure 37 : comparaison de la présence d'interactions maître-élèves en lecture offerte.....	195
Figure 38 : comparaison de la focalisation des interactions maître-élèves	196
Figure 39 : comparaison des procédures d'identification de mots en découverte de texte	201
Figure 40 : comparaison des procédures de compréhension liées aux connaissances linguistiques en découverte de texte.....	202
Figure 41 : comparaison des modalités d'utilisation de la compétence narrative en découverte de texte ...	203
Figure 42 : comparaison des modalités d'utilisation du traitement des inférences en découverte de texte .	206
Figure 43 : comparaison de l'association d'un coin lecture à la bibliothèque.....	216
Figure 44 : comparaison des types d'aménagement des lieux de lecture.....	217
Figure 45 : comparaison de l'accessibilité à la bibliothèque de classe et/ou coin lecture.....	220
Figure 46 : comparaison de l'accessibilité aux livres	221
Figure 47 : comparaison de la quantité de l'offre de livres.....	222
Figure 48 : comparaison de la structuration de l'offre de livres	223
Figure 49 : comparaison de l'attrait de l'offre de livres	224
Figure 50 : comparaison globale de la bibliothèque de classe	225
Figure 51 : tableau de relevé observations bibliothèques / axe aménagement	360
Figure 52 : tableau de relevé observations bibliothèques / axe accès.....	361
Figure 53 : tableau de relevé observations bibliothèques / axe livres	362
Figure 54 : tableau de relevé observations rituel lecture offerte / structure d'actions	363
Figure 55 : tableau de relevé observations rituel lecture offerte / structure de moyens	364
Figure 56 : tableau de relevé observations rituel lecture offerte / structure de rôles.....	365
Figure 57 : tableau de relevé observations rituel lecture offerte / structure de communication.....	366
Figure 58 : tableau de relevé observations rituel lecture offerte / structure de valeurs et fins	367
Figure 59 : tableau de relevé observations rituel découverte de texte / structure d'action	368
Figure 60 : tableau de relevé observations rituel découverte de texte / structure de moyens.....	369
Figure 61 : tableau de relevé observations rituel découverte de texte / structure de rôles	370
Figure 62 : tableau de relevé observations rituel découverte de texte / structure de communication	371
Figure 63 : tableau de relevé observations rituel découverte de texte / structure de valeurs et fins.....	372

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : caractéristiques des enseignants du terrain de recherche.....	113
Tableau 2 : caractéristiques des classes du terrain de recherche	113
Tableau 3 : nombre de séances observées en lecture offerte	120
Tableau 4 : liste des séances de découverte de texte	121
Tableau 5 : liste de bibliothèques et coins lecture observés	122
Tableau 6 : récapitulatif création du corpus des données	122
Tableau 7 : critères d'observation des lectures offertes	128
Tableau 8 : critères d'observation des séances de découverte de texte.....	134
Tableau 9 : critères d'observation des bibliothèques de classe.....	137
Tableau 10 : conventions de transcription des vidéos	138
Tableau 11 : nombre de classes et de séances de lecture offerte observées	144
Tableau 12 : nombre de temps d'action différent dans la séance (1 à 3)	144
Tableau 13 : comparaison de la répartition des temps 1 et 2 dans la séance de découverte de texte	149
Tableau 14 : contenu du temps de préparation à la découverte de texte (temps 1)	150
Tableau 15 : comparaison de l'utilisation de textes individuels et collectifs en découverte de texte.....	161
Tableau 16 : comparaison des choix du support physique des textes en découverte de texte	161
Tableau 17 : comparaison des annotations du texte collectif en découverte de texte	162
Tableau 18 : comparaison de l'instrumentalisation des séances de découverte de texte	164
Tableau 19 : comparaison utilisation de la règle ou baguette en découverte de texte	164
Tableau 20 : comparaison accessibilité texte collectif en découverte de texte.....	165
Tableau 21 : comparaison des moyens utilisés pour les rituels de découverte de texte et lecture offerte ...	166
Tableau 22 : comparaison du contenu des temps de préparation à la lecture offerte	173
Tableau 23 : comparaison du contexte de communication en lecture offerte	181
Tableau 24 : comparaison de la qualification de la lecture du maître en lecture offerte	181
Tableau 25 : comparaison gestuelle du maître pendant la lecture offerte	183
Tableau 26 : comparaison de la distribution de la parole en découverte de texte	187
Tableau 27 : comparaison des compétences de lecture identifiées en découverte de texte.....	200

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les liens qui unissent capital culturel, réussite scolaire et usage de la lecture sont démontrés dans de nombreux travaux de différentes natures. Qu'il s'agisse des évaluations internationales PISA, de travaux de recherche de la sociologie, de la didactique du français, des sciences du langage ou de l'anthropologie, les résultats obtenus montrent que ces trois facteurs ont une influence les uns sur les autres. L'entrée dans la culture de l'écrit est devenue, depuis longtemps maintenant, un enjeu essentiel du développement de nos sociétés dont se soucient les organisations internationales telles que l'OCDE et l'UNESCO. La charge de cette entrée revient ainsi, en sus du milieu familial, aux institutions scolaires. C'est à partir de ces constats que certains auteurs ont cherché à interroger la question des inégalités scolaires en France qui ressort des résultats des évaluations internationales PISA. Ces derniers ont montré, qu'en France, les élèves issus des milieux sociaux les plus éloignés de la culture écrite sont aussi ceux que l'école a le plus de mal à faire réussir. Par ailleurs, de nombreux travaux ont mis en évidence l'importance des pratiques acculturantes dans la construction des habitudes de lecture au CP mais aucune de ces études n'a questionné de façon scientifique leur lien avec la progression des élèves. La nature du concept d'acculturation en milieu scolaire est également assez peu décrite et on dispose de peu d'outils d'observation permettant d'évaluer dans quelle mesure les pratiques scolaires peuvent avoir une influence sur la culture de l'élève. La notion de culture, hautement polysémique, renvoie à celle de capital culturel décomposée par la sociologie en trois champs, la culture objectivée concernant la possession de biens culturels, la culture institutionnelle liée à la reconnaissance de compétences par les institutions et enfin la culture incorporée qui concerne la consommation des biens culturels. La pratique de la lecture entre dans cette dernière composante. Plus particulièrement, les habitudes de lecture individuelle dans un but purement personnel entrent dans le champ des pratiques culturelles. L'étude présentée ici est inscrite dans ce contexte.

L'objectif est d'interroger les liens entre pratiques scolaires acculturantes et progression des élèves. C'est pourquoi, cette thèse est adossée à la recherche, *LireÉcrireCP*, dirigée par Roland Goigoux. Cette enquête, de grande envergure, avait pour objectifs premiers d'approfondir la connaissance des pratiques réelles des enseignants en classe de CP dans l'enseignement-apprentissage du lire-écrire, et d'en évaluer les effets sur la qualité des apprentissages.

Cultiver la lecture privée au CP

Dans cette étude, nous cherchons à vérifier l'hypothèse selon laquelle le fait de cultiver en classe la pratique de lecture privée influence favorablement le développement des compétences dans le lire-écrire chez l'élève de CP. Nous allons tenter de vérifier, également, une seconde hypothèse selon laquelle l'acculturation en milieu scolaire est associée à des types de pratiques enseignantes et des gestes professionnels particuliers. Pour cela, l'étude exploite les données de *LireÉcrireCP* et s'appuie sur une analyse comparative, suivant une approche écologique, de deux groupes de classes de CP qui sont contrastés relativement à la progression des élèves qu'on peut attribuer à l'action de l'enseignant. Elle comporte également une dimension descriptive dans le double but de documenter la connaissance des pratiques enseignantes susceptibles de cultiver la lecture privée et de caractériser des gestes professionnels qu'on peut y associer.

Après avoir présenté le contexte dans lequel cette thèse s'inscrit, nous commencerons, dans une première partie, par approfondir et développer les notions de lecture, en particulier la lecture privée puis celles de culture et d'acculturation. Cette partie, divisée en cinq chapitres, nous permettra d'élaborer notre problématique en nous appuyant sur des travaux issus de plusieurs disciplines (sciences du langage, sociologie, anthropologie, psychologie et littérature) et d'éclaircir les raisons à l'origine des hypothèses formulées.

La deuxième partie, composée de quatre chapitres, sera consacrée à la présentation de notre méthodologie de recherche. L'analyse des données fera l'objet des trois dernières parties de ce travail.

Dans la troisième partie nous mènerons une analyse quantitative des données dont le but est de contrôler la validité des hypothèses formulées. Elle s'achèvera sur une discussion des différents résultats obtenus au regard de nos hypothèses et du cadre théorique développé. Les conclusions de cette partie serviront alors d'appui pour la fin de ce travail.

En quatrième partie, à l'aide d'une analyse qualitative et contrastive, nous présenterons quel modèle de lecteur l'enseignant des classes les plus efficaces propose aux élèves dans les séances étudiées, et par quels moyens.

Enfin, la cinquième partie, également par une analyse qualitative, caractérisera certains gestes professionnels experts permettant aux élèves de développer une attitude cognitive active vis-à-vis de l'écrit et de la lecture.

CONTEXTE

Trajectoire personnelle et collective

Il importe dans un premier temps de contextualiser ce travail à la fois dans une trajectoire personnelle de lectrice assidue et de professeur des écoles et dans une trajectoire collective qui, sous l'impulsion et la direction de Roland Goigoux, a conduit un important collectif de chercheurs à réaliser la recherche de grande envergure, *LireÉcrireCP*¹.

L'intérêt que je porte depuis l'enfance à la lecture, le rôle que cette pratique a joué dans la construction de mon identité et les constats que j'ai pu faire en classe dans l'exercice de mon métier sont à l'origine d'une réflexion entreprise en master sur les liens entre lecture et socialisation. En utilisant le simple mot « lecture », nous entendons, à la suite de nombreux auteurs, la lecture privée de récits appartenant à ce qu'on nomme la littérature. S'il n'est pas question d'interroger la nature de la littérature, la notion de lecture privée, la lecture pour soi, comme nous la définissons brièvement dans un premier temps est, elle, au cœur de l'étude. Comment en vient-on à lire pour soi, avec plaisir, alors même que l'apprentissage de la lecture semble être une conquête si difficile pour de nombreux enfants ? Comment passe-t-on des exercices de lecture au plaisir de lire ? Quel rôle joue l'adulte initiateur, qu'il soit parent ou professeur, dans la construction de cette disposition à lire avec bonheur ? En tant qu'enseignante j'ai rapidement été confrontée à la difficulté de faire progresser, en lecture ou dans l'accès à l'écrit, certains élèves qui ne présentaient pourtant pas, par ailleurs, de troubles explicatifs comme la dyslexie. Certains, très jeunes et en maternelle, ne parviennent pas à savoir ce qu'ils doivent faire lorsqu'on leur lit une histoire. D'autres, plus grands, en CM2 conçoivent toujours la lecture comme une corvée, même lorsqu'il leur est laissé le choix du livre. D'ailleurs, choisir un livre, le partager, en parler, sont pour eux des aptitudes qui restent entièrement à construire. Pour le professeur des écoles, les ressources disponibles pouvant servir cet objectif sont encore faiblement développées² et c'est le plus souvent parce que l'enseignant estime que ces aptitudes peuvent aider les élèves à progresser qu'il met en place

¹ Le titre complet de la recherche est « Étude de l'influence des pratiques d'enseignements de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages ». Le rapport complet est consultable à <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>

² Le Canada est sur ce plan plus avancé que la France avec des ressources du type *Les 5 au quotidien* (Boushey & Moser, 2009) ou *Les centres de littératie* (Diller & Prenoveau, 2010). En France, le besoin se faisant sentir, des ressources font jour comme le jury de lecteurs du prix des Incorruptibles ou la construction d'outils inspirés des deux ouvrages canadiens cités ci-dessus.

des dispositifs relevant de sa propre initiative dont on retrouve les traces sur la blogosphère fréquentée par les professeurs des écoles³. C'était également le sens de mon mémoire de recherche en M2 intitulé *Lecture privée : La socialisation de la lecture entre pairs à l'école primaire* (2012). L'objet de ce travail était de tester l'influence d'un dispositif expérimental de socialisation de la lecture entre pairs sur le rapport à la lecture des élèves et d'en observer les effets sur les apprentissages du lire-écrire.

L'intérêt et le point commun des membres du collectif de *LireÉcrireCP* est précisément de comprendre ce qui, dans les gestes professionnels du professeur, va favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour tous les élèves. Chacun apportant son angle de vue, sa focale particulière.

C'est ainsi que plusieurs groupes de travail ont été formés, s'attachant pour les uns à l'apprentissage du code, pour les autres à celui de l'observation de la langue ou encore l'apprentissage de la compréhension. Le groupe acculturation, 9^{ème} et ultime groupe de recherche, auquel ce travail de thèse est rattaché, s'est appliqué à identifier les pratiques des enseignants favorisant l'entrée de l'élève dans la culture de l'écrit. Suivant le chemin tracé déjà lors du travail de master, c'est à la culture de la lecture, lecture pour soi, que je me suis attelée dans cette thèse.

Il s'agit donc bien d'un travail qui reflète une trajectoire personnelle inscrite dans une trajectoire collective tout comme la culture de la lecture doit être perçue comme une pratique personnelle inscrite dans une pratique collective.

Quant à l'apprentissage du lire-écrire, il ne peut se résumer à un seul enseignement, celui du code ou celui de la compréhension ou des règles régissant la langue écrite. Les résultats de la recherche synthétisés lors de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture en 2003 puis en 2016 montrent que sa réussite réside dans un pluri-enseignement. Le document de recommandations (2003 : 5) qui en est issu précise effectivement que :

Il est important de mener simultanément des activités sur le code et sur le sens. Les activités de lecture dans le cadre scolaire doivent s'inscrire en effet dans la perspective, pour chaque élève, d'entrer dans la culture écrite.

Quatre grandes activités peuvent être distinguées :

- la familiarisation avec les textes écrits ou acculturation,
- la production de textes,
- la compréhension de textes,

³ Voir par exemple les sites suivants : <http://www.crapouilleries.net/page-5-au-quotidien.html> ; http://ekladata.com/XFwyxYHHQlymhCOa_APIv0Q1pn4/centres-litte-ratie-de-tails.pdf

- l'identification et la production de mots (connaissance graphique et phonologique)⁴

L'enjeu de la suite de ce texte est de comprendre ce dont il est en question lorsqu'on évoque l'acculturation et le rôle qu'elle peut jouer dans la réussite de l'apprentissage de la lecture. Nous nous intéressons donc à ce que font les adultes, lecteurs experts, autour de l'enfant qui apprend à lire. En particulier à ce qui se passe à l'école, et donc à l'enseignant, dans l'année charnière du Cours Préparation (CP) qui amorce l'autonomie vers la lecture. La richesse de la méthodologie de la recherche *LireÉcrireCP* réside dans la collecte et un traitement de données concernant l'enseignant de CP qui permet de faire des mesures objectives des pratiques efficaces.

La recherche *LireÉcrireCP*

L'étude a collecté des informations sur les pratiques réelles d'enseignants de CP expérimentés dans l'apprentissage du lire-écrire. La taille et le périmètre de l'échantillon sont conséquents : 131 classes réparties sur le territoire français. Il s'agit d'une recherche écologique, qui ne modifie pas les pratiques habituelles des enseignants. C'est-à-dire que les enseignants avaient pour consigne de conduire leur classe comme ils en avaient l'habitude et de ne rien changer du fait de la présence d'un enquêteur. Aucune consigne de pratique ne leur a été donnée. Les données ont été collectées durant trois semaines non consécutives réparties sur l'année scolaire 2013-2014 : la 12^{ème} semaine de l'année, puis la 21^{ème} et enfin la 42^{ème} soit une semaine fin novembre, une autre mi-mars et la dernière fin mai. Les données ont plusieurs formes et ne concernent que des séances d'apprentissage spécifique du lire-écrire. Il y a les films des séances où ce sont les enseignants et non les élèves qui sont captés par la caméra. Il y a le codage des séances observées par les enquêteurs selon une typologie décrite dans le rapport complet de la recherche, et qui reflète l'activité des élèves durant la séance. On peut ainsi connaître la succession des micro-tâches effectuées, avec un degré de précision de l'ordre de 30 sec. Enfin les enseignants ont complété des questionnaires concernant leur classe et leurs choix pédagogiques et des renseignements personnels tels que l'âge, la formation initiale, le parcours professionnel.

⁴ Recommandations du jury de la Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire en 2003 (p. 5). Consultable à l'adresse <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/c-en-parle06.asp>

Cultiver la lecture privée au CP

Des données de deux types sur les élèves ont aussi été constituées : des données non scolaires, âge, sexe, PCS des parents et la langue parlée à la maison, et des données scolaires sous la forme de deux évaluations individuelles en début et en fin d'année. Ces deux évaluations ont donné une image des progrès relatifs des élèves et ont permis d'établir dans quelles classes de l'échantillon les enfants ont le plus ou le moins progressé. Ce ne sont donc pas les performances finales objectives qui ont été prises en compte mais la longueur du chemin parcouru par les élèves.

L'analyse statistique qui a été faite des données concernant l'élève, en particulier les progrès effectués dans l'année, a permis une mesure scientifique de « l'effet enseignant ». Le modèle statistique a été élaboré afin de neutraliser les facteurs individuels (niveau initial élève + milieu + sexe, âge ...) et le contexte de scolarisation. Ainsi la comparaison des classes est établie « toutes choses égales par ailleurs » et a fourni un classement de l'échantillon selon l'efficacité des pratiques de l'enseignant.

Pourquoi inhiber dans les analyses de la mesure de l'efficacité de l'enseignant, le contexte scolaire et le milieu socio-culturel de l'élève ? Parce que la question des liens entre réussite scolaire et milieu est constamment présente dans les études sociologiques ou les évaluations internationales sur les performances du système scolaire français.

Réussite scolaire et culture

PISA fait du système éducatif français un très mauvais élève en termes d'égalité des chances : ce dernier permet aux élèves performants d'avoir de meilleurs résultats que la moyenne de l'OCDE et dans le même temps les élèves les moins performants sont sous cette même moyenne. C'est cette configuration de grand écart qui détermine la place médiane de la France dans le classement PISA. Les résultats de la session de 2009 centrée sur la lecture font ce triste constat : l'école française sait moins bien faire progresser les élèves dont le milieu socio-économique est défavorisé que d'autres pays francophones comme le Canada, la Belgique ou la Suisse.

Des travaux centrés sur les questions du rapport à l'écrit et du rapport au savoir, tous deux se construisant à la maison dans un usage différencié de la langue et de l'écrit (Bernstein, 1975, Lahire, 1993, Bautier et Rayou, 2009, Rochex et Crinon, 2011), ont servi de base à la recherche d'explications de cet état de fait. Il apparaît que ces rapports sont des constructions culturelles qui peuvent entrer en conflit avec la culture attendue par l'école. Les inégalités scolaires

trouvent leur source en particulier dans la culture écrite familiale des élèves. Cependant ces travaux, comme le fait remarquer Grossmann (2013 : 134), ont peu exploré « la question très concrète du temps et des moyens d'accès à l'écrit sous ses différentes formes, d'une part ; la question des contenus culturels véhiculés par l'école, d'autre part ».

Un courant de recherches s'est développé autour des questions de la médiation à la culture écrite et des relations entre culture scolaire et culture extra-scolaire. Ce courant considère l'apprentissage de la lecture d'une manière globale et ayant un impact sur la personne. On parle alors d'appropriation de la lecture comme « la marque d'une entrée forte dans l'ordre social » qui initie un changement de statut de l'individu (Frier, 2006 :11). Ce sont les notions de sujet-lecteur et de sujet-scripteur qui sous-tendent ce courant. L'idée commune à ces travaux est que c'est dans la construction culturelle du sujet que l'apprentissage réussit (Devanne, 2006).

C'est ainsi qu'ont pu être établis les liens entre certaines pratiques sociales, qu'elles soient le fait des familles ou des écoles, la construction d'habitudes de lecture, et la réussite de l'apprentissage du lire-écrire. L'usage de la littérature de jeunesse en lecture partagée dans les familles contribue à la familiarisation de la langue écrite mais également aux codes sociaux de la lecture privée (Frier, 2006). Dans les écoles, utilisée comme support à un apprentissage de la lecture, elle ancre celle-ci dans une pratique culturelle (Fijalkow, Ragano, Pasa, 2006). En effet, la littérature de jeunesse mérite son label littéraire et procure la joie de lire à condition de pratiquer une lecture pleine de sens nécessitant une participation active du lecteur. Aussi pour un même texte toutes les formes de lecture ne sont pas également rentables (Bonnéry, 2012). Dans le cadre scolaire, des recherches action ont montré l'efficacité de différents dispositifs utilisant la littérature de jeunesse pour favoriser l'accès au sens (Giasson, 2007), la construction d'une posture de lecteur (Tauveron, 2002) ou encore l'engagement dans une démarche d'écriture (Devanne, 2006). En tant qu'enseignante j'ai également mené un travail pour le mémoire de master 2 (Vadcar, 2012) centré sur la socialisation entre pairs de la littérature de jeunesse. Les effets sont visibles non seulement sur les performances en compréhension, en appétence sur la lecture privée mais aussi sur l'investissement personnel de l'élève en production d'écrit. Ces travaux font la preuve que l'entrée dans la culture écrite attendue par l'école n'est pas une question d'origine sociale mais une question de didactique et de pédagogie. On peut donc envisager que « l'école parvienne à transmettre par elle-même ce qui est aujourd'hui acquis grâce à la transmission familiale du capital linguistique et culturel scolairement rentable » (Terrail, 2013 :203).

Ces travaux de recherches ont pénétré, dans une certaine mesure, les instructions officielles et les programmes. Depuis 1984, les livres sont en principe plus présents dans les écoles avec les

BCD. En 2002, la littérature de jeunesse était vraiment à l'honneur et plusieurs méthodes de lecture ont été construites autour de cet objet (À l'école des albums, À tire d'aile, Ribambelle, ...). Les résultats PISA 2009 n'ont pourtant pas été plus satisfaisants. Ce qui n'a fait que relancer les débats largement médiatisés sur les méthodes d'apprentissage de la lecture et un brouillage des repères pour les enseignants. Sur quoi peut-on s'appuyer pour faire entrer tous les enfants, quel que soit leur capital socio-culturel, dans les apprentissages ?

Nous savons maintenant que la réussite scolaire est notamment dépendante du rapport à l'écrit de l'élève, que ce rapport se construit culturellement. Nous savons aussi qu'il existe des méthodes didactiques et pédagogiques qui favorisent la transmission de la culture scolaire attendue. Notre objectif dans ce texte est de fournir des points d'appui et des repères objectifs concernant l'apprentissage scolaire de la lecture et la transmission de la culture associée.

Questionnement initial

Sans jamais ignorer que la lecture est pluri-dimensionnelle ce qui entraîne un pluri-enseignement, nos questions de recherches initiales portent dans un premier temps sur les relations entre la lecture et la culture et en particulier :

- La lecture en tant que pratique culturelle
- La pratique culturelle de la lecture attendue par l'école

Cette première question en suscite une deuxième, à savoir, la nature et la forme des relations interpersonnelles qui permettent la construction culturelle. Nous interrogerons pour cela les notions de culture et de communauté afin de comprendre ce qui peut faire lien et construire des pratiques partagées autour d'un répertoire de comportements langagiers ou praxéologiques et de connaissances. Ces deux groupes de questions ont pour but de définir ce que peut être un geste acculturant et la forme qu'il peut prendre dans le cadre formel de l'école. En effet, l'école ne doit pas esquiver « les clivages qui peuvent se révéler entre la culture écrite véhiculée par l'école et les pratiques sociales mais aussi les usages langagiers » qui « peuvent constituer des éléments objectifs d'éloignement et de rejet » (Grossmann, 2013 : 135). C'est pourquoi il faut considérer le contexte scolaire comme un lieu particulier où la parole et l'action de l'enseignant doivent pouvoir être également perçues par chaque élève. Et où chaque élève aura aussi l'occasion de négocier un sens commun des pratiques auxquelles il est invité.



PREMIÈRE PARTIE : LE CADRE THÉORIQUE,
PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

Chapitre 1

La lecture et sa dimension culturelle

L'ÉCRIT À LA CROISÉE DES CHAMPS DE RECHERCHE OU L'ÉMERGENCE DE LA LITTÉRATIE

La notion de littératie est bien plus développée dans le monde anglo-saxon (literacy) que dans le monde francophone qui a plutôt recours aux termes de lettré/illettré ; alphabétisé/analphabète et alphabétisation. Elle apparaît dans le monde francophone aux alentours de 1985 (Hébert & Lépine, 2012) et ne possède pas encore une orthographe figée mais lorsqu'on recense les occurrences du terme dans les écrits scientifiques, l'orthographe « littératie » apparaît la plus fréquente dans plus de 50% des cas (ibid. : 3). Ce sera celle qui sera utilisée dans la suite de ce travail, hors citation.

Il s'agit d'un concept évolutif qui ne prend pas toujours le même sens. Dans les écrits de l'anthropologue Jack Goody, la littératie désignait l'usage de l'écrit par une société par opposition aux sociétés orales (la raison graphique, 1979). Il se défend toutefois de vouloir faire un « grand partage » entre sociétés de l'écrit et sociétés de l'oral. Ses recherches le mènent à questionner l'écrit en tant que technologie et l'impact que celle-ci aurait eu sur le développement des sociétés, notamment au niveau de la constitution de l'état et des modes de pensée usités tels que la logique. Depuis ses travaux ont été critiqués, en particulier par Scribner et Cole à travers leur recherche sur les Vaï du Libéria présentée dans leur ouvrage *The psychology of literacy* (1981). Ils mettent en évidence le fait que les conséquences cognitives de la littératie invoquées par Goody sont en fait des conséquences de l'éducation scolaire. La conclusion de ces travaux incite à revoir le concept de littératie, non pas comme une technologie (l'écrit) aux effets universels mais comme un ensemble d'usages qui varient d'une culture à l'autre. Le psychologue David R. Olson (1985), se pose alors la question des relations entre littératie (toujours dans le sens de technologie de l'écrit) et scolarisation, et met en lumière les connaissances métacognitives et métalinguistiques que l'apprentissage scolaire de la lecture-écriture engendre en faisant porter l'attention sur les structures formelles de la langue et du discours. Le sens du concept évolue alors vers une nouvelle définition : selon Charles Bazerman (2006), spécialiste de l'éducation et de l'écrit, la littératie se définit comme un ensemble de systèmes organisés socialement et fondés sur une ou des utilisations particulières de l'écrit. Il

parle de systèmes littératiens et évoque la finance en exemple. Le terme adopte alors une dimension culturelle et la notion de degré est introduite. Plus on possède de compétences permettant de participer à plusieurs systèmes littératiens, plus on a de pouvoir.

De fait, le concept est utilisé par des programmes internationaux pour évaluer et comparer les systèmes éducatifs ou pour suivre « le rendement des élèves à des moments clés de leur apprentissage »⁵ : PISA pour les élèves de 15 ans dans une soixantaine de pays, PIRLS pour les élèves en 4^{ème} année de scolarité (CM1 pour la France) dans 45 pays en 2011, OQRE pour les élèves de 3^{ème} et 6^{ème} année des écoles de l'Ontario.

Il est aussi utilisé en tant qu'objectif pour l'OCDE et pour l'UNESCO. L'OCDE mesure à travers PISA la littératie tandis que les programmes de l'UNESCO et des Nations-Unies proclament la décennie 2003-2012, Literacy decade. Le libellé est cependant traduit, en français, par Décennie de l'alphabétisation.

Bien que le monde de la recherche en parle aussi comme d'un objectif majeur, le terme peine à s'imposer dans les écrits francophones et est toujours absent des prescriptions scolaires en français. Hébert et Lépine (2012) ont effectué une recherche afin de faire ressortir ce qui le distingue de celui d'alphabétisation ou de savoir lire-écrire. La recherche a travaillé sur la recension du mot littératie dans les articles scientifiques francophones et l'analyse de ce corpus afin de dégager les dimensions de ce concept retenues par les auteurs et les valeurs qu'ils ajoutent au savoir lire-écrire de base. Il s'avère que trois dimensions sont attribuées à ce concept :

- Linguistique (manière de dire)
- Cognitive (manière de penser)
- Sociale (manière de faire)

La définition fournie par le linguiste Jaffré (2004 : 31) se révèle ainsi assez pertinente : la littératie « (...) désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques ou graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. » Nous pouvons apporter une précision à cette définition en soulignant qu'il n'existe pas « une » mais « des » littératies qui se distinguent selon la langue, selon le code graphique

⁵ http://www.eqao.com/fr/about_eqao/about_the_agency/docs-communication/OQRE-histoire-et-influence.pdf

utilisé et selon les usages qui en sont faits. Ce qui en fait un concept dynamique voué à varier en termes d'objectifs selon les contextes et dans le temps.

La lecture, principe fonctionnel de la littératie est, elle aussi, multi-dimensionnelle. On peut désormais en dresser un tableau à partir des différents champs de recherche qui l'ont explorée.

PLURI-DIMENSIONNELLE, LA LECTURE EST COMPOSÉE DE SAVOIRS MULTIPLES

La dimension mécanique : Coder et décoder des sons, de la reconnaissance des lettres ou des mots

La lecture commence avec les yeux ou avec les doigts pour le braille. Le commencement de la lecture est une affaire de sens, la vue ou le toucher. Depuis Aristote, des scientifiques ont cherché à expliquer ce « début de lire » qui mène à l'action complexe de lecture où les signes perçus prennent un sens riche et varié, enflamment notre imagination et agitent notre intellect. Aristote pensait que l'air était le vecteur qui faisait le lien entre les qualités de ce qu'on voit et l'œil. Al-Aytham, à la fin du siècle I, distingue pour sa part entre « sensation » liée à la lumière et l'ombre et « perception », acte volontaire de reconnaissance d'une forme. Lire avec les yeux implique l'action de reconnaître des signes pour pouvoir leur attribuer une signification. Il faut attendre 1865 avec les travaux des neurolinguistes Dax et Broca pour qu'enfin les choses s'éclaircissent (cité par Alberto Manguel, 1998). Le cerveau possède des zones spécifiques qui traitent le langage oral et écrit.

Le processus qui initie la lecture est aujourd'hui bien connu. On sait que deux voies coexistent, directe et indirecte, entre les yeux et le cerveau. La reconnaissance automatique de mots, qui associe donc le sens simultanément à la reconnaissance générale, est ce qu'on appelle l'accès direct et requiert peu d'attention. Dans la voie indirecte, il faut reconnaître les lettres, y associer un son, combiner les sons ensemble pour former un mot, puis une phrase et un texte. Cette étape incontournable de la lecture nous permet de lire en toute circonstance des mots inconnus, des mots qui n'en sont pas ou une langue étrangère dans un guide de voyage dans la mesure où les sons ont été adaptés au système connu de notre langue. Ces deux circuits n'ont plus de secret avec les travaux des neurosciences, la neuro-imagerie, les travaux sur les mouvements oculaires et l'utilisation de ces résultats en didactique (Dahaene, 2014, Gentaz, 2013, Goigoux, Cèbe & Paour, 2004, Zorman, 1995).

Ce savoir technique implique donc des connaissances relatives à l'identification de forme et à la valeur sonore des lettres, ou groupe de lettres, et à la mécanique de codage de la langue orale qui fait d'une chaîne continue orale une chaîne discontinue écrite. Cet aspect technique de la lecture est au centre des débats sur les méthodes d'apprentissage de la lecture. Entrer dans la lecture par une approche exclusivement mécanique, dite syllabique, ou bien entrer dans la lecture en combinant des approches de reconnaissance globale de mots et de reconnaissance par décodage. Les conférences de consensus de l'apprentissage de la lecture-écriture de 2009 et 2016 s'accordent sur deux points : il faut développer la conscience phonologique pour favoriser l'entrée dans la lecture (conscience des sons de la parole orale) et il faut systématiser l'apprentissage des correspondances grapho-phonologiques. Contrairement à une idée répandue encore dans l'imaginaire collectif, il n'existe plus en France de classe utilisant la méthode globale qui, du reste, a été très peu mise en œuvre. L'étude *LireÉcrireCP* a montré également que l'apprentissage systématique des correspondances graphies-phonies et de la combinatoire, recommandée à la fois par la recherche et par les instructions officielles, est bien mise en œuvre dans les classes de CP⁶. Le plus souvent, en outre, un travail de reconnaissance globale sur un certain nombre de mots fréquents y est combiné. Par exemple, reconnaître systématiquement le petit mot « un », très fréquent, avant même d'avoir appris la valeur sonore de cette combinaison de lettres peu fréquente en français.

Les débats qui opposent syllabique contre globale masquent, en réalité, la difficulté d'apprendre à lire uniquement à partir de savoirs techniques permettant d'oraliser une chaîne écrite. S'il est essentiel de connaître la mécanique de l'écrit, il n'en est pas moins nécessaire pour accéder au sens d'un texte d'avoir également des connaissances sur la langue, non seulement celle qu'on parle mais surtout la langue qu'on écrit.

La dimension linguistique : Donner du sens à la langue écrite, la lente construction des conventions de l'écrit

« Les mots écrits, dès les temps des premières tablettes sumériennes, étaient destinés à être prononcés à voix haute, puisque chaque signe impliquait, comme son âme, un son particulier » (Manguel, 1998 : 62). Au début de l'écriture, la lecture commune était sonore qu'elle soit personnelle ou partagée. L'écrit était d'ailleurs conçu pour être exprimé. De même que les

⁶ Cf. conférence de Roland Goigoux à l'adresse <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/roland-goigoux-enseigner-lire-ecrire-au-cp>

auteurs oralisaient leurs textes en écrivant, il y avait une association de la lecture avec l'écoute. Cette oralisation permettait de dissocier les mots et les phrases, d'autant mieux que les scribes, très spécialisés, et les moines avaient peu besoin de repères visuels ou bien connaissaient les textes par cœur. L'invention du per cola et commata, déclenche progressivement l'apparition de la séparation des mots, de la ponctuation, des majuscules. La généralisation de ces conventions a largement contribué au développement de la lecture silencieuse en ajoutant du sens dans la chaîne orale du texte. Quand on observe un élève qui apprend à écrire on remarque justement que ces normes n'ont rien d'une évidence. Segmenter correctement la phrase, utiliser la ponctuation, respecter une organisation de l'espace normée (de gauche à droite et de bas en haut) peut être très difficile à acquérir. La lecture qui fait sens s'appuie pourtant dans un premier temps sur ces repères spatiaux. Aujourd'hui de nombreux repères sont à observer même pour le lecteur novice. La marque des paroles rapportées, guillemet ou tiret, les diverses formes de point, interrogation, suspension, exclamation ..., les alinéas qui marquent le début du paragraphe ou le centrage du titre. Sans compter, bien-sûr, les jeux typographiques très répandus dans la littérature de jeunesse qui participent également à la construction du sens (Van den Linden, 2003).

Si l'écrit qu'on oralisait se moquait des conventions orthographiques, la lecture silencieuse, au contraire doit s'attacher aussi aux multiples indices fournis par les marques lexicales et syntaxiques afin de pallier à l'abstraction d'auteur auquel l'écrit confronte le lecteur. Le lecteur doit réguler lui-même sa compréhension en tenant compte de l'abstraction de l'auteur du discours. C'est le problème de la valeur d'illocution du discours posé par Olson (1998). Et c'est aussi pourquoi l'écrit a été amélioré et normalisé au fil du temps. C'est le cas en particulier de l'orthographe française qui a commencé à se développer en même temps que la stabilisation de la langue vers le XI^e siècle (Catach, 1998 : 10). Avec la création de l'académie française (1694), l'orthographe d'usage se fixe donnant à chaque lecteur l'accès à un écrit normalisé. Pour distinguer entre « eau » et « haut » ou bien « cent » et « sans », la connaissance des sons et de la combinatoire ne suffit pas au jeune lecteur. Les connaissances linguistiques sont nécessaires. Nina Catach dit à propos de l'orthographe qu' « elle est aussi la forme matérielle et nationale non seulement de notre langue, mais de toute l'histoire de notre langue » (1998 : 47).

Ces connaissances lexicales et syntaxiques sur la langue compensent l'abstraction du locuteur dans une certaine mesure (Olson, 1998) mais ne remplace pas un ensemble d'habiletés cognitives également propres à l'écrit et dont il faut faire l'apprentissage.

La dimension Cognitive : du pouvoir de l'écrit sur l'organisation de la pensée

La théorie d'Olson (1998) postule que l'invention ou la découverte des concepts nécessaires à l'utilisation de l'écrit (tels par exemple l'orthographe, les mises en pages spécifiques et bien sûr le codage des sons par des lettres) ont eu des implications cognitives. Il rappelle justement qu'« il est très important de reconnaître que notre manière de penser le monde est profondément influencée par les modèles explicites grâce auxquels nous le représentons » (*ibid* : 242). Ces travaux prolongent l'idée d'un écrit qui sert de boîte à outils pour la pensée et à l'origine d'une raison graphique (Goody, 1979). Scribner et Cole ont critiqué ces travaux, en particulier à travers leur recherche sur les Vaï du Libéria (1981). Ils mettent en évidence le fait que les conséquences cognitives de la littératie invoquées par Goody sont en fait des conséquences de l'éducation scolaire. Il reste cependant que l'absence d'interaction directe avec le locuteur modifie les processus de compréhension dans le cas des textes écrits. Ce sont les travaux sur la réception littéraire puis la psychologie et les sciences de l'éducation qui ont permis de mieux comprendre les modes de pensée propres au lecteur qui par l'interprétation font naître un sens du texte.

Jauss (1972) a compris que le lecteur vit, à la réception du texte, une expérience singulière. L'expérience de lecture dépend de multiples facteurs dont les attentes, les références et le système de valeurs du lecteur. En retour, l'expérience vécue enrichit le lecteur et participe au développement d'un horizon d'attente qui guide le lecteur vers les œuvres qui lui correspondent. Lors de la lecture, il y a une coopération (Eco, 1979) dans laquelle le lecteur et le texte jouent chacun un rôle. Du côté du texte, le guidage est assuré par un ensemble de dispositifs littéraires qui laisse plus ou moins de liberté au lecteur. C'est en particulier dans les blancs du récit que le lecteur joue (Picard, 1986) le plus sa part de la coopération, obligé de supposer et d'inférer pour construire petit à petit le sens global du texte. On peut alors parler de « processus de lecture » (Rosenblatt, 1994) au cours duquel un sens du texte est construit à partir d'un « tissage » entre connotation du texte, connaissances et attentes personnelles du lecteur. C'est un modèle de compréhension qui fonctionne également dans une situation de communication en face à face orale mais qui nécessite l'autorégulation de son bon déroulement. Toutes les recherches plus récentes mettent en avant cet aspect particulier, l'autorégulation, de la compréhension en lecture. Goigoux et Cèbe dans *Lector & Lectrix* (2009) proposent les cartons de confiance (noir, gris et blanc) avec lesquels les élèves évaluent le degré de fiabilité qu'ils accordent à leur propre compréhension d'un texte. Bianco & Bressoux (2009) montre que l'enseignement explicite des

stratégies de compréhension renforce non seulement leur utilisation habile et pertinente mais également les processus métacognitifs de la compréhension.

Contrôler sa propre compréhension d'un récit consiste notamment à parvenir à faire un résumé ou bien à raconter avec ses propres mots en faisant appel à une forme de compétence narrative. Cela consiste aussi à se représenter mentalement une situation et en particulier les états mentaux des personnages. L'accès à l'autre et à une mise en forme temporelle de cette expérience empathique relève pour sa part de la dimension anthropologique de la lecture.

La dimension anthropologique : Le récit, la construction du temps et de soi

Bruner accorde une place primordiale au récit dans la construction identitaire. « C'est essentiellement au travers de nos récits que nous construisons une conception de ce que nous sommes dans l'univers, et c'est au travers des récits qu'une culture fournit des modèles d'identité et d'action. » (2008 : 11) Le fait qu'un récit soit écrit ou non n'a aucune importance, on mesure cependant la richesse que représente le réservoir de récits offert par la littérature. L'utilisation de symboles ou signes permet d'accéder au mode symbolique de représentation du monde. Les récits servent alors de symboles ou de signes, de « logiciens » pour se représenter la réalité.

L'anthropologue Michèle Petit, a mené diverses recherches sur la lecture privée de littérature en milieu difficile et notamment dans des cadres où l'identité est mise en danger : la maladie, la guerre, l'exclusion (2002). Elle s'est attachée à caractériser les liens qui se forment entre le texte et le lecteur. Toutes les expériences d'ateliers ou cercles de lecture qu'elle a étudié apportent aux participants lecteurs un gain de créativité propre à relancer des processus de (re)construction de soi. Ces dispositifs sont caractérisés par une absence de « rentabilité scolaire ou de résultats quantifiables » (*ibid.* : 222). Bien que collectifs, ils sont menés avec le souci de considérer chacun comme un sujet avec respect et bienveillance et stimulent indéniablement la capacité au vagabondage de l'esprit ou à la rêverie. Un lecteur averti sait que la lecture est un moyen de relâcher l'esprit pour lui permettre d'être plus fécond. C'est une caractéristique qu'on peut aussi attribuer aux autres arts dont la peinture. La littérature a ceci de particulier qu'elle permet de verbaliser, de faire une mise en récit, des émotions ou des situations qu'on n'est pas à même de comprendre. Le lecteur s'adonne au braconnage (De Certeau, 1990) au fil de ses lectures pour construire son propre récit. La lecture apporte des réponses et éclaire des états là où nous sommes dans le flou. Parfois même elle permet de révéler des aspects de soi qu'on ignorait comme si la littérature avait le pouvoir de parler directement à l'inconscient. Les

travaux de Diatkine (1999) avec les petits non-lecteurs montrent que l'écoute des histoires active le jeu de la pensée avec le langage et ce faisant diversifie et enrichit son activité psychique. La dimension poétique des récits, comptines, chansons, contes légendes, mythes ou tout autre écrit donne l'occasion à l'individu de rendre son monde, celui qu'il perçoit, « habitable » (Petit, 2014). Ils créent au moment de la lecture, lecture entendue ou lue, un espace « représentable » « non seulement matériellement, mais aussi imaginativement et symboliquement » (*ibid.* : 32).

Michèle Petit (2008) souligne qu'un texte va toucher les lecteurs qui sont eux-mêmes en résonance non pas avec le texte mais avec l'auteur au moment où il l'a écrit. Un tel travail psychique permet au lecteur de devenir lui-même le narrateur de son propre texte. C'est dans « l'acte narratif » que le narrateur, et à fortiori le lecteur, accède à la « refiguration de l'expérience temporelle » (Ricoeur : 1990). Le récit permet ainsi au narrateur/lecteur d'appréhender de manière concrète le temps. Il ordonne et oriente, met un sens, à cette expérience, insaisissable par ailleurs, du temps qui passe.

Les récits jouent un rôle primordial de cohésion et d'identification dans les sociétés orales en Afrique, au Groenland parmi les inuits ou encore en Australie avec les aborigènes. De même, les écrits et une certaine forme de lecture qu'ils impliquent mettent en jeu une autre dimension de la lecture liée aux sociabilités.

La dimension sociale : le pouvoir social de l'écrit et les sociabilités liées à l'écrit

Les plus anciens écrits retrouvés (début du IV^e millénaire avant notre ère) n'étant plus déchiffrables, on ne sait pas pour quels usages les hommes se sont mis initialement à inscrire dans l'argile des signes d'un langage oral. Cependant le rôle structurant et organisateur de l'écrit pour la société apparaît très tôt comme en témoigne la stèle du code Hammurabi babylonien (1750 av. J-C.) découverte en Iran. Cette stèle gravée d'écrits à la gloire du souverain Hammurabi recèle également les différentes dispositions légales à appliquer dans le royaume. Nul ne pouvait alors ignorer ces lois puisqu'elles étaient rendues publiques et dans un format imposant haut de 225 cm. Depuis l'écrit est devenu omniprésent pour régler le fonctionnement général de la société. De l'usage du papier monnaie, aux différents codes ou contrats régissant la vie publique, l'écrit vaut plus que la parole quand il s'agit des affaires qui règlent la vie de la société. C'est pourquoi l'Unesco (2008) a fait de la lecture un enjeu de société en définissant différents degrés dans le développement de la maîtrise individuelle de la littératie.

Cependant, c'est dans les usages ordinaires de la lecture qu'on décèle l'impact du pouvoir social de l'écrit sur l'intimité des individus. L'enquête de Mauger et Poliak (1997) décrit trois grandes catégories d'usages sociaux de la lecture : lire pour se parfaire, lire pour apprendre et lire pour se divertir. La lecture a longtemps été réservée à une petite partie de la société qui pratiquait également l'écriture. Scribes égyptiens et moines copistes étaient des spécialistes mais la pratique de la lecture est rapidement acquise par une élite sociale (Horellou-Lafarge & Segré, 2007 : 27). La volonté de diffuser largement les idées religieuses dans la société a été un moteur du développement de la lecture à travers les différentes couches sociales. Si lire pour se parfaire n'est plus actuellement une question uniquement religieuse avec la publication de textes philosophiques, politiques, historiques ou géopolitiques, cet usage régule la société en profondeur et permet un débat d'idées autorisant la cohabitation de différents courants et l'évolution de la société. L'accès à la connaissance est également un moteur de développement social. À partir de la révolution, l'éducation devient la responsabilité de l'état et non plus un devoir de l'église (*ibid.* : 29). La lecture est alors envisagée comme un instrument de démocratisation et l'instruction se généralise peu à peu y compris pour ceux qui en étaient exclus dont les pauvres et les femmes. Le lire pour apprendre propre à l'école est aussi répandu dans la société. La variété des titres de presse technique, scientifique, pratique et les ouvrages de vulgarisation témoignent de la vivacité de ce mode de lecture qui diffuse la connaissance dans toute la société. Ces lectures apportent un certain degré de distinction aux individus. Lire la presse féminine ne possède pas la même valeur que la lecture du livre de recettes d'un grand chef cuisinier. Les goûts littéraires et la lecture de distraction possèdent en revanche un fort pouvoir distinctif. Le livre donne des indications sur le lecteur et a une fonction symbolique complexe (Manguel, 1998 : 253). Le fait de lire un livre et non une revue est en soi un caractère distinctif mais le type de lecture l'est également. Ainsi, dans son enquête sur la culture des individus, Lahire n'attribue pas la même valeur parmi les lectures légitimes aux romans et aux essais politiques (2006 : 106). En effet, dès le XVI^e siècle, la lecture est légitimée par la société et en particulier la lecture de littérature. La possession de livres participe à la construction d'une image de l'individu pourvu à la fois d'une richesse intellectuelle (Manguel, 1998 : 254) et d'une position sociale avantageuse (Horellou-Lafarge & Segré, 2007 : 31).

Autour de cette pratique légitime, tout un maillage de sociabilités s'est développé. S'il n'est plus habituel d'annoter et de commenter ses lectures comme le faisaient les humanistes pour dialoguer avec ceux à qui ils prêtaient leurs ouvrages, d'autres pratiques bien vivantes et actuelles ont cours. Ces sociabilités qui s'expriment dans un réseau agissent comme un ciment,

elles relient. Elles sont un moteur au développement des goûts (Lahire, 2006). Les sociabilités associées à la lecture peuvent être déclinées selon trois axes : les discussions, les échanges et les pratiques partagées (Gire, Pasquier, Granjon, 2007). Le site Babelio.com, par exemple, reprend de manière très moderne les sociabilités des humanistes. Les discussions entre lecteurs se font via des écrits grâce aux post des inscrits. Les échanges de livres sont, pour une part, institutionnalisés avec les bibliothèques municipales et d'autre part le fruit du réseau amical, familial et parfois professionnel. On observe les pratiques partagées plutôt avec les jeunes lecteurs : la lecture de l'adulte à l'enfant ou bien la promotion entre adolescents de certaines lectures comme l'a montré l'enquête de Baudelot, Cartier & Détéz (1999) avec la série *La ligne verte* de Stephen King ou bien l'immense succès de la série *Harry Potter* de J.K. Rowling. Ce partage de lecture apparaît également dans le système de certains prix littéraires dont le jury est composé d'un large panel de lecteurs comme le Prix Goncourt des lycéens ou le Prix des Incorruptibles pour les enfants de l'enseignement primaire et secondaire ou encore le Grand Prix des lectrices de Elle.

L'écrit par son pouvoir structurant, organisateur et symbolique confère donc au lecteur un accès à différents niveaux d'organisations de la société, du plus local au plus général. Qu'il s'agisse de faire un choix à la lecture des professions de foi des candidats à la présidence de la République ou de s'épanouir intimement en dévorant un bon roman et de partager ce plaisir avec des proches, la lecture crée des liens et façonne la culture de l'individu.

La dimension culturelle : variation des pratiques de lecture selon les cultures

La dimension culturelle de la lecture traverse chacune des dimensions évoquées précédemment qui prennent un sens particulier selon les cultures. Lire les idéogrammes chinois n'implique certainement pas les mêmes mécanismes de reconnaissance que la lecture des caractères alphabétiques. Dans le premier cas, le sens naît de la forme du logogramme et dans le second cas il est le fruit d'une construction des sons codés. Les différences liées à la langue écrite sont la partie la plus visible des différences culturelles de la lecture. Le sens de lecture, horizontal ou vertical, de gauche à droite ou inversement, la nature de l'élément de langage codé, le son ou le mot, l'utilisation d'un alphabet uniquement consonantique ou non sont autant de différences qu'on ramènera à la dimension mécanique de la lecture. L'ensemble des conventions orthographiques ou syntaxiques adoptées, à l'écrit, relève également de la culture locale et ne peut être assimilé uniquement à une connaissance de la langue orale. Les marques du pluriel inaudibles la plupart du temps en français, deviennent visibles à l'écrit contrairement

à de nombreuses langues dans lesquelles le pluriel est audible et visible. Il en va de même pour l'ensemble des conventions orthographiques pouvant d'ailleurs faire l'objet de réformes plus ou moins bien appliquées. Les conventions de présentation des textes sont également soumises à la culture. La présentation graphique de la forme interrogative en espagnol, par exemple, nécessite l'usage de deux points d'interrogation en début et fin de phrase.

Les différences culturelles de lecture relèvent également de la dimension cognitive. La compréhension, ou le sens construit à partir d'un texte, varie d'un lecteur à l'autre mais elle varie également en fonction d'un contexte plus global et culturel du lecteur. Une étude comparative des modes de réception entre lecteurs hongrois et français au début des années 60 montre que les deux populations ont une attitude cognitive différente (Lenhardt, Jozsa, 1998 ; cité dans Horellou-Lafarge & Segré, 2007 : 109). Les lecteurs hongrois adoptent à cette époque un « mode de lecture fusionnel et identificatoire » en référence à une posture politique de lecture tandis que les français font du même texte une lecture plus sociologique adoptant un « mode de lecture distancié ». Au moment de l'étude, l'engagement des deux groupes de lecteurs s'avérait alors différent, c'était, pour l'un, le citoyen engagé et pour l'autre l'érudit.

D'un point de vue sociologique, les modes de lecture liés à la religion ont pu participer à des habitudes de lecture différenciées. Au moment de la réforme, la volonté de Luther d'utiliser l'invention nouvelle de l'imprimerie pour diffuser la bible en langue vernaculaire tout en incitant ses lecteurs à s'en tenir au principe de *Sola scriptura* laissera une trace durable et visible dans le monde protestant (*ibid.* : 29). Les protestants possèdent au milieu du XVII^e siècle jusqu'à 25% de plus de livres que les catholiques. Habitude de lecture encore observée à l'orée de notre siècle. Inversement le continent africain imprégné d'une tradition du conte oral est beaucoup moins équipé en moyens de lecture que les pays du nord. Le nombre de bibliothèques y est faible au regard du nombre d'habitants. Le rapport à la lecture est également visible dans l'usage du support de l'écrit. L'adoption des nouveaux supports de lecture avec le livre numérique est inégalement répartie. La liseuse fait maintenant partie des supports courants dans les pays anglo-saxons, plus attachés au texte, mais a mis plus de temps à s'imposer dans la société française⁷, plus attachée au livre.

Si les différences culturelles apparaissent dans les détails, nombreux, des manières de lire, elles sont très prégnantes dans le système des valeurs accordées aux textes et ont un sens au niveau anthropologique. De grands ensembles sont identifiables avec l'importance accordée à de

⁷ Source : Syndicat national de l'édition. Article à l'adresse <http://www.sne.fr/enjeux/numerique-2/>

grands textes religieux ou non. Les philosophes grecs pour le monde occidental, les penseurs chinois dans le monde asiatique ont par exemple un effet fondamental sur la manière globale d'appréhender le monde. Des différences plus fines sont observables de manière plus locale. La littérature classique de référence varie ainsi d'un pays à l'autre. Shakespeare dans le monde anglophone occupe une place équivalente à Molière dans l'espace francophone et offrent chacun une vision du monde universelle mais différenciée.

La dimension culturelle est donc nichée dans les manières particulières de lire de toutes les dimensions de la lecture, elle ne peut en être séparée. Elle est identifiable à un espace ou un territoire et est construite selon une longue tradition qui réfère à une histoire particulière qui a unifié des communautés d'individus. Plus spécifiquement, elle renvoie aux éléments relatifs à la langue, aux textes fondamentaux religieux ou non, aux grands écrivains locaux. Cette dimension a des répercussions au niveau des mécanismes de la lecture, des habiletés linguistiques nécessaires à la construction de sens de l'écrit, des modes cognitifs de compréhension de texte, des références anthropologiques transmises par écrit et enfin au niveau social tant dans les habitudes de lecture que dans les sociabilités qui y sont attachées. La dimension culturelle donne un sens à tous les aspects de la pratique de la lecture. Le fait de ne pas pouvoir isoler l'aspect culturel des autres aspects de la lecture diminue le contrôle qu'on peut en avoir dans des situations d'apprentissage. Il est ainsi faiblement pris en compte au niveau didactique et pédagogique dès l'entrée dans la lecture. L'année de CP qui marque l'entrée dans la pratique autonome de la lecture est traditionnellement consacrée au développement et à l'automatisation des mécanismes de décodage produisant un oral ayant un sens. Certains travaux de recherche plaident pourtant pour un apprentissage formel de la lecture fondé sur un cadre culturel.

PRISE EN COMPTE DE L'ASPECT CULTUREL DE LA LECTURE DANS L'APPRENTISSAGE

Le sujet lecteur, une question pour la didactique de la lecture

Pour Chauveau (2011), la pluri-dimensionalité de la lecture implique la mise en œuvre par le lecteur de plusieurs actions permettant de construire la capacité de lecture. Selon lui, la pierre fondamentale de cette construction est l'action culturelle, ce qu'il décrit comme le fait d'avoir conçu « un mobile pour lire » (*ibid.* : 104). Il y associe l'action compréhensive et l'action

instrumentale. Ces trois actions correspondent à des compétences liées puisque le résultat de ses recherches montre que dès que l'une est entraînée les deux autres progressent aussi. Ses recherches sur les mauvais lecteurs montrent également que ceux-ci n'ont pas encore conçu le profit symbolique de la lecture. C'est aussi la voie choisie par Boimare (1999) qui nourrit symboliquement les élèves en échec scolaire par la lecture magistrale de mythes grecs. Chauveau s'appuie sur une conception socioconstructiviste du développement de l'enfant, héritée de Vygotski, qui selon celui-ci est un « processus d'appropriation d'expériences sociales préexistantes » (Vygotski cité par Chauveau, 2011 : 147). Cette conception a conduit le chercheur à observer comment les enfants non lecteurs construisent leur rapport à l'écrit. À l'instar de Bruner pour qui « un enfant n'apprend pas d'abord à parler ; il apprend d'abord les usages du langage dans son commerce quotidien avec le monde, en particulier avec le monde social », ses observations le conduisent à structurer les entrées dans le monde écrit en trois voies : la voie linguistico-conceptuelle, la voie culturelle et la voie sociale. Plutôt que trois voies on pourrait parler d'une molécule composée de différentes parties indissociables les unes des autres. Cet ensemble fonctionne comme une acculturation soit l'intégration progressive d'un nouvel univers avec ses objets et ses pratiques. Ce processus ne serait ni linéaire ni uniforme mais prendrait plutôt la forme d'une mosaïque ou d'un puzzle. Les différentes pièces ne vont pas se lier spontanément mais former peu à peu un tout qui, s'il en manque trop de pièces, aura du mal à être porteur de sens. L'auteur note également que pour les petits l'entrée dans l'écrit se fait le plus souvent par la littérature. Il décrit le processus d'acculturation comme un double mouvement qui mène à « s'intégrer à » (mouvement vers l'extérieur) et « intégrer en soi » (mouvement second vers l'intérieur). Lahire (2004) décrit les mêmes mouvements : les processus d'acculturation et d'intégration des valeurs culturelles sont initialement hors de soi, on va vers une culture pour faire partie d'un groupe mais au bout d'un certain temps on réprime en soi les tendances qui valorisent les aspects culturels jugés, dès lors, moins légitimes.

La manière dont l'enfant entre dans la culture écrite a également été étudiée par Fijalkow (1997), Bernardin (1997) et Besse (1995). Tous ces auteurs évoquent la nécessité pour l'enfant apprenti lecteur de découvrir et intégrer les grands types de fonctions de l'écrit ainsi que les grands types de pratiques lectorales. Ces découvertes se font à l'aide des adultes, mais c'est surtout la fréquentation des livres de jeunesse qui a été étudiée dans ce domaine. La lecture à l'enfant, dite aussi lecture partagée, est la pratique la plus prédictive de la réussite dans l'apprentissage de la lecture. Ces temps de partage avec un adulte lettré offrent à l'enfant l'occasion de concevoir des bienfaits symboliques notamment en termes de plaisir qui peuvent

être différés, mais aussi de se familiariser avec les codes sociaux de la lecture privée (Frier, 2006 : 51). Giasson (2005) invite l'enseignant à être un modèle de lecteur pour l'enfant dès l'entrée dans la lecture, notamment en faisant partager ses propres motivations à lire, ses mobiles personnels pour lire pour reprendre les termes de Chauveau.

Les recherches menées par Chauveau (2011) sur l'appropriation des finalités et usages de la lecture lui permettent de découper le processus d'acculturation en trois temps :

1. Phase pragmatique : consommation heureuse de l'écrit (lecture d'histoire en particulier).
2. Phase compréhensive : éveil de l'intérêt pour les lecteurs, ce qu'ils font et comment ils le font (mouvement vers l'extérieur).
3. Phase projective : élaboration d'un projet personnel de lecteur avec l'identification de raisons fonctionnelles du savoir lire (mouvement vers l'intérieur).

Il note que la présence d'un projet élaboré prédit 8 fois sur 10 la réussite de l'apprentissage de la lecture (Chauveau, Rogovas & Chauveau, 2011). Ces trois phases ne peuvent se réaliser sans la présence des objets de lecture, et en particulier la littérature de jeunesse (Pasa, Ragano & Fijalkow, 2006), et de lieux dédiés. C'est pourquoi la présence de livres à la maison peut être une incitation sérieuse notamment lorsque les livres sont reliés à des sociabilités particulières : livre offert, visite régulière à la bibliothèque, abonnement à un magazine (Lahire, 2008). La présence de livres en classe pour un usage personnel constitue aussi une motivation réelle et les élèves qui ont la possibilité de pratiquer la lecture privée en classe lisent deux fois plus de livres que ceux qui ne l'ont pas (Giasson, 2005 : 46). Les lieux dédiés à la lecture jouent ainsi un rôle fédérateur, qu'il s'agisse de la bibliothèque municipale, personnelle ou de classe. Cette dernière peut d'ailleurs être assortie d'un coin lecture afin de recréer dans un contexte public les conditions idéales à l'intériorisation et la subjectivation de la lecture que le lettré aménage par ailleurs chez lui comme l'a décrit Frier (2006) pour les lectures partagées.

Un autre courant de recherches a décrit l'intérêt de développer un mode de lecture dit « littéraire » pour donner à la fois du sens et le goût à la lecture. Par cette dénomination on entend le plus souvent un mode de lecture qui alterne les postures distanciées et participatives ou subjectives (Louichon, 2011). Selon Dufays (2013), le va et vient entre ces deux postures est modélisable d'un point de vue didactique. Il évite les dérives textualistes et subjectivistes et de ce fait s'inscrit parfaitement dans un cadre scolaire. Dans ce cas « l'enseignant permet à l'élève lecteur à la fois d'épanouir sa part de liberté interprétative et évaluative et de l'inscrire

dans les balises d'une activité collective tendue vers la quête d'un sens commun et de valeurs partagées » (*ibid.* : 82). Ce mode de lecture didactisé et déjà à l'honneur dans les travaux de Terwagne (2006) promeut « une conception dialectique de la lecture » tout en favorisant l'engagement et la motivation du lecteur. C'est l'enjeu de la notion de « sujet lecteur » apparue depuis 2004 au colloque de Rennes. Celle-ci succède au concept de rapport au savoir élaboré vers 1990 dans le domaine des sciences de l'éducation. « La notion de rapport au savoir sous-tend l'idée d'un sujet apprenant qui construit son apprentissage mais également qui se construit par l'acte d'apprendre puisque cela modifie ses représentations. Par cette notion, l'école accorde une place importante à la subjectivité de l'élève dans l'acte d'apprendre. » (Bishop & Rouxel, 2007 : 27). La prise en compte du sujet permet de déplacer les questions de didactique vers l'activité du lecteur : « En se focalisant sur l'activité de l'élève en situation, en prenant en compte son point de vue, on voit aussi comment, en s'engageant dans le processus d'appropriation de la langue écrite, l'élève se construit lui-même » (Frier, 2016 : 24). Cette notion modifie la conception de l'apprentissage de la lecture dans le champ de la didactique. Elle pose la question de la subjectivité du lecteur qu'Annie Rouxel (2007) propose d'instituer en classe afin de laisser s'exprimer l'activité réelle de l'élève lecteur tout en le guidant à travers le texte de l'auteur. Il s'agit d'éviter d'être normalisant et de respecter tout à la fois les textes des élèves-lecteurs et le texte de l'auteur. Pour parvenir à cette tâche délicate, sorte d'exercice d'équilibriste, Daunay (2007) et Frier (2016) préconisent d'établir une médiation entre les pratiques scolaires et les pratiques sociales de référence. Le rôle de l'enseignant, modèle lettré de l'élève, s'enrichit alors d'une mission médiatrice et fait de lui également un « passeur de lecture » (Frier, 2006).

En conclusion, il nous semble que quatre composantes jouent un rôle dans l'acculturation de l'enfant à la lecture : Les livres, les lieux de lecture, les modalités de lecture et enfin les lettrés⁸. La dernière composante joue un rôle complexe à la fois de modèle, accompagnateur, incitateur, facilitateur et médiateur qui permet à l'enfant de négocier un sens à la lecture et un usage personnel des objets et des lieux de lecture. Dans le cadre scolaire, il y a de multiples possibilités de faire vivre ces composantes. Les plus connues de ces composantes, parce que mieux étudiées, concernent l'implantation d'une bibliothèque de classe et éventuellement d'un coin lecture (Devanne, 2001, 2006, Giasson, 2005), la quantité d'œuvres mises à disposition dans

⁸ Chauveau (2007) propose un modèle à 4 volets pour appréhender la culture écrite en classe : les types d'écrits, les objets, les lieux et les lettrés. Nous avons substitué au volet types d'écrits une autre composante, les modalités de lecture.

une perspective littéraire et interprétative (Giasson, 2005) et les temps de lectures magistrales et accompagnées.

On voit à quel point la prise en compte de ces aspects culturels dans l'apprentissage de la lecture est importante. Toutefois on remarque que ces préconisations faites par les didacticiens de la lecture trouvent finalement très peu de relai dans les dernières instructions officielles. Par exemple, il n'est pas fait mention de disposer d'une bibliothèque de classe ni d'utiliser la littérature de jeunesse et non plus de faire la lecture aux enfants. La professionnalisation du rôle de lettré dans l'acculturation a été finalement peu étudiée dans toutes ses dimensions dans la classe de CP mis à part la médiation aux modalités de lecture de la littérature de jeunesse⁹.

Nous pensons donc qu'il est nécessaire d'explorer l'influence de ces usages en CP sur la qualité des apprentissages du lire-écrire et de décrire les modalités de pratiques enseignantes auxquelles ils se réfèrent. On parle alors de pratiques acculturantes ou d'acculturation. Nous allons donc dans un second temps définir l'acculturation et cerner en particulier la participation du lettré, le maître, à ce processus, afin de définir des données observables et quantifiables dans la classe.

⁹ Voir par exemple les travaux de Catherine Tauveron « Lire la littérature à l'école » (2002) ou Agnès Perrin « Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire. » (thèse de 2012) qui préconisent l'utilisation de textes « résistants », de « tisser » des liens entre les références et de pratiquer une lecture active et interprétative dès la classe de CP.

Chapitre 2

La culture fruit d'un long processus d'acculturation sans cesse remis au travail

L'acculturation est ce processus qui permet d'aboutir à la culture. Mais qu'entend-on exactement par culture ? Nous allons proposer une définition du terme culture et recentrer cette définition afin de cerner la notion de culture de la lecture.

DÉFINITION DE LA CULTURE

Selon la définition proposée par Rocher (1968 : 111), la culture est « un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte ». Cette définition permet de prendre la mesure de la complexité de la notion. Il y est question à la fois de cognition (manières de penser), de psychologie (manières de sentir), et d'action (manières d'agir) et aussi de sociologie puisque la culture a une fonction, celle d'unir des personnes afin de les constituer en collectivité. Ce caractère unifiant pour un groupe d'humains est un fait établi par l'anthropologie culturelle. Elle a permis aussi de circonscrire le champ d'influence de la culture. Melville J. Herskovits (1950 : 9) cite la définition d'E.B. Taylor : la culture est « un tout complexe qui inclut les connaissances, les croyances, l'art, la morale, les lois, les coutumes et toutes autres dispositions et habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société ». La culture permet à l'homme de concevoir dans un même ensemble les différentes dimensions dans lesquelles il évolue : l'espace, le temps et la société. Elle lui fournit les outils qui vont lui permettre de s'intégrer à la fois dans une communauté humaine, de se projeter dans le temps passé et futur et de rationaliser l'espace dans lequel il évolue. Le caractère universel de la culture s'observe dans le fait qu'aucun groupe humain ne vit dans une complète anarchie, tous possèdent une structure familiale, une langue, un ensemble de notions sur les origines, sur la vie et la mort, un ensemble de récits et de productions artistiques. Les différences culturelles ont pour origine l'histoire d'un groupe dans une région donnée et les cultures ne sauraient être comprises hors de cette histoire particulière (*ibid* : 11). La culture n'est donc pas une mais multiple et elle est composée elle-même d'ensembles culturels. Dans une même société, plusieurs formes culturelles proches peuvent cohabiter tout en formant une et une seule société. On distingue des formes culturelles régionales sur la base par exemple des traditions chantées

et dansées, des contes, de la prononciation, d'un lexique particulier ou aussi sur la base de divertissement locaux : pétanque provençale, boule lyonnaise, boule de fort tourangelle. Il faut donc considérer la culture comme une accumulation de connaissances auxquelles sont associés des comportements ou usages qu'on peut aussi nommer mode d'action et de pensée. Ainsi, l'étude de la culture amène à concrétiser un ensemble d'observations qui relèvent du comportement et de la pensée ou de la réaction en un ensemble appelé culture (*ibid* : 19). Les modes d'action et de pensée sont aussi à l'origine de productions qui sont les œuvres de la culture. L'art est le symbole des œuvres culturelles dans l'acceptation usuelle du terme culture, jusqu'à s'y substituer bien souvent. Si l'anthropologie culturelle a établi le fait de la relativité culturelle (on ne peut pas classer les cultures sur une échelle de valeurs), Carmel Camilleri (1985) évoque la sous-culture des gens cultivés qui « les classe le long d'une échelle de prestige et de pouvoir liée ou censée telle, à la compétence et à l'aptitude créatrice. Ici la différence est acquise, si l'on peut dire, dans le sens vertical »¹⁰. Etant perçue comme promotionnelle, elle devient l'enjeu de stratégies diverses et fait en grande partie appel à l'institution scolaire ou universitaire.

Cependant, les formes d'habitat, les outils du quotidien (fourchette vs baguette, sari vs jeans), la proximité avec l'art, sont eux-aussi des manifestations produites par la culture, engendrées par un usage particulier. Il ressort que la culture peut être étudiée au travers soit de comportements soit de productions mais qui eux-mêmes sont le résultat de modes d'action et de pensée ayant un sens culturel.

La culture et l'action

L'idée soulignée par Rocher (1968 : 112) est que l'action doit être entendue dans ses trois dimensions : cognitive, affective et conative. En tant qu'action ou « comportement », la culture est vécue par les individus. C'est par l'étude d'un ensemble de comportements qu'il est possible de percevoir et de décrire une culture. Les comportements observés peuvent correspondre à des actions formalisées. Par exemple, toute la culture religieuse répond à un mode d'action formalisé dans des textes ou dans des cérémonies comme celles du mariage ou du baptême qui sont très ritualisées. Dans le domaine de l'éducation scolaire, les instructions officielles formalisent seulement une partie de l'action des professeurs, à savoir, le contenu des discours, mais pas ou peu les aspects pédagogiques. Si le modèle de l'action pédagogique est laissé à

¹⁰ Cité par Denise de Saivre : Carmel Camilleri, Anthropologie culturelle et éducation. In: Journal des africanistes, 1986, tome 56, fascicule 1. pp. 186-187.
http://www.persee.fr/doc/jafr_0399-0346_1986_num_56_1_2121_t1_0186_0000_1

l'initiative de l'enseignant, le recours à une étude raisonnée des correspondances des graphie-phonie est par contre imposé. L'absence de formalisation de l'action entraîne nécessairement « une part d'interprétation et d'adaptation personnelle » (*ibid* : 112).

L'action individuelle n'a pas de sens culturel. Pour qu'elle puisse devenir un fait culturel, il est nécessaire qu'elle soit partagée par un ensemble de personnes de telle manière que ces personnes puissent s'identifier à un groupe et considérer leurs comportements conformément à une ou des règles de vie. Le caractère social de ces comportements est donc essentiel. La lecture est un comportement associé et indispensable à la culture écrite, auquel on ajoute son pendant l'écriture. Cependant, la lecture fait elle aussi appel à un ensemble de comportements pour accéder aux écrits, les choisir et adapter des modalités de lecture particulières aux contenus des textes.

Les comportements identifiés comme culturels ont été en quelque sorte institutionnalisés, c'est-à-dire qu'ils ont reçu un aval collectif et sont ceux qu'une majorité dans un groupe désire. Ces comportements institutionnalisés ne sont pas pour autant moraux ou respectueux des autres. Le caractère culturel d'un comportement ne doit pas faire oublier l'individu qui l'adopte. On peut identifier des cultures qui sont plus agressives ou au contraire plus pacifiques et la personnalité des individus issus de cette culture en est fortement influencée. D'où l'hypothèse d'une grande plasticité de l'organisme, qui incite à déduire « [...] le principe que tout être humain peut maîtriser n'importe quel fait culturel, même sous son aspect le plus subtil, s'il a l'occasion de l'apprendre. » (Herskovits, 1950 : 34). La culture n'est pas donnée en soi, elle se découvre et s'assimile petit à petit.

La culture est interprétation de l'action

La fonction de la culture, en tant que lien entre les personnes, est d'apporter des réponses collectives à un besoin tout en cimentant le groupe d'individus autour de pratiques, des objets qui y sont dédiés et de valeurs. Alain Touraine dans un entretien accordé à France Inter précise que « la culture est l'interprétation que nous donnons de nos pratiques »¹¹. En effet, la culture implique de prendre en compte la notion de communauté. Une culture se décline souvent selon un territoire mais ce n'est pas exclusif. Les diasporas sont un exemple de culture qui s'exprime

¹¹ Emission du 09/03/2015

en dehors d'un territoire bien qu'elle ait besoin de s'y référer. Dans le même temps, toute culture doit se comprendre dans la perspective d'un déploiement historique. Elle est le fruit d'une histoire et le sens des pratiques a été construit en synergie avec cette histoire. Faire référence à une culture signifie en ce sens de faire référence à une communauté particulière. Pour autant, chaque individu de cette communauté n'est pas le clone de son voisin et privilégie un répertoire de pratiques singulier qui permet de l'identifier au sein de la communauté. Il est « sujet », au sens attribué par Descartes, c'est-à-dire « conscient et responsable de ses pensées et de ses actes » (M.M. Bertucci, 2007 : 11). Être sujet, dans une conception de la culture en action, a un sens particulier : « Le sujet est la volonté d'un individu d'agir et d'être reconnu comme acteur. » (A. Touraine cité par M.M. Bertucci, 2007 : 15). Ainsi, être sujet répond à une nécessité fondamentale de la vie sociale, la coordination. Coordonner son action avec les membres et les objets de la communauté sociale implique l'interaction et la reconnaissance. L'individu s'approprie des pratiques collectives et en fait une interprétation personnelle qui permet simultanément la reconnaissance par les membres de la communauté. Ce faisant l'action culturelle engage à la fois une intimité avec les objets de la culture, une expertise dans les pratiques culturelles et une image de soi. L'image de l'artiste interprète illustre bien cette conception de la culture comme interprétation des pratiques. Chacune des nombreuses interprétations du célèbre thème de Thelonious Monk « Round midnight » est parfaitement identifiable au thème et à son interprète et renvoie à une pratique musicale particulière. Le jazz et ses valeurs de liberté et de tolérance sont exprimés : improvisations personnelles autour du thème, variation de l'instrument, du tempo, de la composition de l'accompagnement et des arrangements. L'interprétation du thème original n'est donc pas sa copie conforme mais une variation sur celui-ci. Une variation respectueuse qui reprend certains éléments pertinents (le thème, les valeurs, le style musical, ...), les arrange ensemble et produit une version porteuse d'un sens singulier. Selon Citton, [l'interprétation d'une chose] « (...) s'efforce d'*appliquer* sur cette chose une description qui en *sélectionne* certains traits et en *accentue* certains contours ; elle entre avec cette chose dans un dialogue fait de surprises, de chocs, de coïncidences, d'empathie, d'harmoniques et de *résonances* » (2010 : 52).

Nous avons situé la culture dans les pratiques mais toute pratique n'est pas nécessairement culturelle. Elle devient culturelle lorsque la pratique sociale de référence est interprétée par l'individu. L'interprétation négociée à partir d'éléments fournis par l'environnement donne une forme et un sens aux pratiques collectivement reconnues et engage l'individu dans une communauté de pratique.

LA CULTURE DE LA LECTURE

Comme nous venons de le définir nous définissons la culture comme l'interprétation d'une pratique sociale. Aussi nous nous intéressons à la culture de la lecture du point de vue de sa pratique sociale et non du point de vue du lecteur comme les théories littéraires de la réception¹² ont pu le faire. Ce qui nous intéresse est ce que le lecteur fait pour pouvoir lire, les conditions et les moyens nécessaires d'une certaine pratique. Une définition de la pratique est proposée par Reckwitz (cité par Sophie Dubuisson-Quellier & Marie Plessz, 2013) :

Une « pratique » est un type de comportement routinisé qui consiste en plusieurs éléments interconnectés entre eux : des formes d'activités corporelles, des formes d'activités mentales, des « choses » et leur usage, des connaissances de base constituées de compréhension, savoir-faire, états émotionnels et motivations. (Reckwitz, 2002, p. 249)

La théorie des pratiques inclut ainsi « un ensemble d'actes, de paroles et d'objets ou d'infrastructures, qui sont coordonnées » (Shove, 2003, cité par Sophie Dubuisson-Quellier & Marie Plessz, 2013). Nous retiendrons de ces définitions la routinisation et la notion de coordination dans les actes, paroles, objets et infrastructures.

La lecture pratiquée dans sa forme culturelle est inscrite dans un temps récurrent qui ménage des moments fréquents pour lire ou accéder à des lieux fournisseurs de lecture. Ces derniers peuvent être physiques ou virtuels. La bibliothèque de quartier, le libraire qui conseille sont des lieux de fréquentation au même titre que les sites internet d'achat et de conseil tel que babelio.com. Le type de lieu de lecture qu'il soit virtuel ou non implique des choix particuliers. Les lecteurs de Fantasy ne fréquenteront pas les mêmes lieux que les étudiants en littérature. De même les sociabilités associées varient selon les lieux et les personnes regroupées autour d'un type de lecture. Être engagé dans une pratique culturelle de la lecture implique ainsi l'acquisition d'habitudes de lecture, la formation d'affinités, ponctuelles ou durables, avec des types de texte, le développement d'un réseau interconnecté composé à la fois de lieux, de lecteurs et de références de titres et d'auteurs et enfin la constitution d'un ensemble de sociabilités relatives à la fréquentation de lecteurs, de proches et de lieux de lecture. Il s'agit d'un vaste programme que chaque lecteur interprète à sa manière et fait évoluer au cours du temps.

¹²Jauss 1972 ; Eco 1979 ; Picard 1986

Cultiver la lecture privée au CP

À l'entrée au CP, les enfants ont déjà commencé à fréquenter l'écrit, plus ou moins selon les familles. Mais ils ont tous été en contact avec une forme de culture de la lecture à l'école maternelle. En tant que communauté fondée sur une histoire et partageant un ensemble de pratiques, l'institution scolaire répond à une culture particulière. L'étude de Bonnéry (2015) sur l'évolution des supports pédagogiques montre ainsi qu'en matière de lecture les attentes scolaires visent une culture particulière et suggère aussi qu'un des ressorts de l'échec scolaire est situé dans le manque de connivence avec cette culture. L'interprétation de certaines pratiques de lecture pourrait donc bien participer à la réussite scolaire.

Mais quelles sont donc les pratiques sociales conniventes avec la lecture scolaire ?

Chapitre 3

La culture de la lecture connivente avec la lecture en milieu scolaire

LE RÉCIT, CIBLE DE LA LECTURE SCOLAIRE

Depuis 2002, les instructions officielles de l'éducation nationale préconisent l'utilisation de la littérature de jeunesse comme cadre à l'apprentissage de la langue en primaire. On observe cependant des hésitations et des modifications dans les discours. En 2002, c'est l'apprentissage de la compréhension au cycle 2 qui devait s'appuyer sur les textes littéraires même s'il était aussi question de comprendre d'autres types de textes. À cette occasion, des listes de références de la littérature de jeunesse sont éditées avec l'apparition simultanée des mentions « classique » et « patrimoniale » pour certaines œuvres. Ces listes incluent à la fois des albums, avec ou sans texte, des BD, des contes et fables, des courts romans, de la poésie et du théâtre. Le genre documentaire n'apparaît pas, bien qu'il ait une place importante dans le rayon jeunesse chez les libraires. Il semble dans cette distribution, que littérature (de jeunesse) et texte littéraire sont distingués. Un peu plus tard, en 2008, le recours à la littérature de jeunesse est préconisé en vue d'accéder à une culture littéraire. On ne parle d'ailleurs plus de littérature de jeunesse ou de texte littéraire mais de « textes du patrimoine et d'œuvres destinés aux jeunes enfants, dont la poésie »¹³. Avec les nouveaux programmes de 2015, c'est « la fréquentation d'œuvres complètes » qui est encouragée afin de « donner des repères autour de genres, de séries, d'auteurs »¹⁴. La littérature de jeunesse est toujours la référence mais les listes ne sont plus jointes aux programmes, elles sont désormais fournies par le site Éduscol à titre de ressources pour l'enseignant. Un certain flou persiste pour justifier la présence et l'utilisation de la littérature à l'école. Certainement parce que la place du littéraire dans l'école française est historique et idéologique. L'histoire de l'apprentissage collectif de la lecture en France n'a pas commencé avec la littérature. Ce sont les textes chrétiens qui ont servi initialement de support à l'alphabétisation de masse dans un processus où le texte su par cœur était peu à peu « appris à lire » avec la découverte du principe alphabétique. Cette méthode, mise au point par Jean-Baptiste de La Salle, servait un objectif évident, éduquer la population grâce à la morale chrétienne et aux rites qui rythmaient la vie tout au long de l'année et de la vie et au cours

¹³ Programmes cycle 2 de 2008 : http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm

¹⁴ Programmes cycle 2 de 2015: http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

desquels il fallait avoir accès aux textes sacrés. Parallèlement, un corpus de grands textes de l'Antiquité (Virgile, Tite-Live et Cicéron) avait été constitué par la Compagnie de Jésus pour la formation des enfants de l'élite sociale qui ne faisaient pas carrière militaire (A-M Chartier, 2015 : 220). Ce corpus survit à la révolution, en particulier grâce à sa force rhétorique qui forme à merveille les futurs orateurs de la société, politiques et juristes, et devient un objet d'étude scolaire. Elargi peu à peu aux écrivains chrétiens du grand siècle (Bossuet, Fénelon) puis aux auteurs du siècle des Lumières et enfin du XIX^{ème}, il survit encore à la laïcisation radicale de l'école de la III^{ème} République. Ce corpus désormais désigné par « la littérature classique » acquiert au fil du temps une aura similaire à celle des textes sacrés jusqu'à s'y substituer dans leurs finalités d'éducation morale et d'éveil des consciences (*ibid.* : 218, 219). L'usage de la littérature, officialisée en 2002 sous la dénomination « littérature de jeunesse », est introduit progressivement à partir de 1930 dans les programmes afin de préparer les élèves du primaire aux études secondaires et de constituer « la culture commune » unificatrice de la société. Or, la littérature des années 30 diffère de celle que nous connaissons. Si les livres d'images et récits illustrés existaient bel et bien, le terme littérature ne s'appliquait en réalité qu'aux récits ou aux contes. Actuellement la littérature de jeunesse regroupe une variété de types d'écrits avec la poésie, le récit, la bande dessinée, le théâtre, le documentaire. En outre, l'image occupe une place qui dépasse la simple illustration et participe au récit ainsi que la mise en page et la typographie (Van der Linden, 2003). Il devient alors légitime de se poser la question de savoir si un type d'écrit est plus ou moins favorable à la lecture scolaire. D'une part, l'utilisation des récits qualifiés de « résistants » favorise la construction d'une posture de lecteur (Tauveron, 2002) et met à la portée des lecteurs en herbe un sens qui leur est accessible et centré sur leurs préoccupations (Giasson, 2007). Mais, d'autre part, la conception de la littératie par les institutions internationales, OCDE, UNESCO, incitent à développer chez l'enfant la compréhension et l'usage de la dimension sociale et collective de l'écrit. Et c'est dans cette optique que l'exposition à une variété des types d'écrits, affiche, compte-rendu, poésie, recette, message, liste, ..., est intéressante. Cette forme de lecture est motivante pour l'élève et accroît ses connaissances sur le monde (Crinon, Leclaire-Halté & Viriot-Goeldel, 2016). Certains manuels de CP intègrent d'ailleurs cette variété dans leurs choix de textes et l'apprentissage de la lecture de textes documentaires est également inscrit dans les programmes de cycle 2 depuis 2002.

Le groupe acculturation de la recherche *LireÉcrireCP* s'est interrogé sur l'influence de l'exposition au récit et à la variété des types d'écrits dans la réussite des apprentissages premiers

du lire-écrire (Tiré, Vadcar, Ragano, Bazile, 2015). L'ensemble des classes (131) de cette recherche a été catégorisé par classification hiérarchique descendante¹⁵ selon des critères, à 4 valeurs, qualifiés d'acculturants. Cette catégorisation a ensuite été testée par le modèle multi-niveau développé par la recherche *LireÉcrireCP* afin de déterminer l'influence de ces critères, isolément ou combinés les uns aux autres, sur la progression des élèves dans le domaine du lire-écrire en CP. Les deux premiers critères concernaient l'exposition à la variété des types d'écrits et l'exposition au récit. Pour la variété des types d'écrits cette variable combinait des données relatives à la durée de travail sur ces types d'écrits, à la richesse de la variété (nombre de types d'écrits rencontrés), au temps passé à lire ou produire du texte par opposition à l'unité phrase ou mot. La variable récit était produite à partir de données concernant le nombre d'albums lus, la pratique de la lecture offerte par le maître, la variété des modalités de travail sur le type récit et enfin le temps total de travail à partir de récits. Les résultats fournis par ces deux variables sont contrastés. L'utilisation en classe d'une variété de types d'écrits s'avère sans effet sur la progression des élèves, c'est un effet neutre. Ce résultat est certainement à nuancer compte-tenu du fait qu'il s'agit d'une pratique faiblement mise en œuvre par les enseignants de CP. Peu s'en préoccupent (moins de la moitié des enseignants de l'enquête *LireÉcrireCP*) et ceux qui tiennent à varier les types d'écrits y passent finalement très peu de temps (6 minutes en moyenne par semaine pour les documentaires) (Crinon, Leclaire-Halté, Viriot-Goeldel, 2016). En revanche, l'utilisation massive du récit influence très positivement et globalement les performances des élèves : ceux-ci apprennent mieux à décoder, à comprendre et à écrire. Cet effet est visible en particulier pour ceux qui ont initialement un niveau faible ou moyen, c'est-à-dire les élèves qui ont le plus besoin de l'école.

L'ampleur de la recherche par la taille de son échantillon et sa méthodologie qui étudie les pratiques ordinaires donnent à ces résultats un certain poids. L'importance de l'utilisation du récit dans l'apprentissage du lire-écrire peut avoir au moins deux raisons. D'une part, la culture de l'école française s'est forgée à partir d'un corpus de récits, d'abord religieux puis littéraires et d'autre part la lecture de récits réfère aussi à la dimension anthropologique de l'écrit. Cette forme de discours est selon Bruner (2008 : 151) « la manière la plus naturelle et la plus précoce selon laquelle nous organisons nos expériences et nos connaissances ». Lire des récits serait effectivement ainsi une façon culturellement congruente avec les attentes de l'école puisqu'elle accroît mieux que les autres formes d'écrits les progrès des élèves. Cette pratique implique

¹⁵ La classification descendante hiérarchique est une méthode statistique qui part d'un ensemble d'individus (ici des classes) pourvus de caractéristiques (ici les critères à 4 valeurs) et construit une partition de l'ensemble de manière itérative .

pourtant quelques précautions. Toutes les formes de lecture ne se valent pas et certaines pratiques sont plus rentables au point de vue scolaire.

LES PRATIQUES DE LECTURE SCOLAIREMENT RENTABLES

Dans une étude sur les lectures partagées en famille et leur rentabilité scolaire, S. Bonnéry et C. Joigneaux ont identifié trois formes de lecture selon le capital culturel et scolaire des parents (Bonnéry, Joigneaux, 2015). Ces lectures partagées familiales sont censées préparer l'enfant à l'entrée dans la lecture et favoriser la réussite scolaire. Les composantes de cette pratique ont été explorées et on sait, par exemple, qu'elle enrichit le capital lexical et syntaxique de l'enfant (Crain-Thoreson, Dhalin et Powell, 2001, cité par Bonnéry, Joigneaux, 2015), qu'elle donne un accès plus ou moins large aux codes sociaux de la lecture privée (Frier, 2006) et qu'elle peut initier à des techniques et activités intellectuelles cohérentes avec la lecture littéraire pratiquée au lycée (Renard, 2011).

Pourtant ces lectures données par les parents sont inégalement rentables scolairement. Les trois formes identifiées se distinguent dans l'étayage apporté à l'enfant dans les différentes composantes de cette pratique. La « lecture-oralisation » (Bonnéry, Joigneaux, 2015 : 26) qualifie un étayage limité à l'oralisation de la chaîne écrite et à l'explication du lexique inconnu de l'enfant. L'accent est mis sur la bonne articulation et la bonne identification de chaque mot et le texte est très peu discuté ou commenté par le parent. Certains liens peuvent être faits avec des situations analogues qu'elles soient réelles ou fictives. Il s'agit d'une « lecture faite à l'enfant » avec laquelle ce dernier doit s'arranger. L'étayage est enrichi dans la « lecture-dirigée » (*ibid.* : 27) où un certain nombre d'indices textuels est mis en valeur par le lecteur adulte en plus d'un étayage sur le lexique et la syntaxe. L'adulte agit de manière explicite : il reformule une tournure compliquée ou un mot inconnu, il joue les personnages de l'histoire en adoptant des variations de voix ou ajoute des onomatopées. L'enfant participe à minima en étant spectateur et en répondant aux questions fermées du lecteur adulte sur des éléments factuels du récit ou de l'illustration. Il s'agit dans ce cas d'une interprétation du texte donnée à l'enfant. Dans la « lecture indiciaire » (*ibid.* : 28) l'étayage porte non seulement sur le repérage des indices semés dans le texte et/ou l'image mais aussi sur leur utilisation pour soutenir une interprétation personnelle de l'enfant. Le guidage porte sur la forme de raisonnement de l'enfant. L'adulte suggère implicitement quelques-uns des éléments pertinents à sélectionner et sollicite et oriente le raisonnement de l'enfant à l'aide de questions ouvertes. Plutôt qu'une

lecture partagée, on pourrait qualifier ce moment autour du texte d'interprétation partagée. Ces trois types de lecture partagée ont ensuite été comparée aux attentes inscrites dans les supports scolaires rencontrés par les élèves, manuels ou fiches. Les résultats de l'étude rejoignent les conclusions des didacticiens de la compréhension écrite (Bianco, 2014, Cèbe & Léville, 2015). La lecture scolairement rentable est la « lecture indiciaire » basée sur un processus de construction de sens.

La construction de sens combine des compétences psychologiques, linguistiques, cognitives et méta-cognitives. L'empathie permet de comprendre les états mentaux des personnages, la compréhension du lexique en contexte et des finesses syntaxiques comme la pronominalisation ou les reprises anaphoriques permettent de suivre le déroulement du récit. L'identification d'inférences permet de combler les blancs du texte. Enfin la régulation de sa propre compréhension est indispensable pour construire peu à peu un sens et une interprétation du texte.

Ce mode de lecture diffère profondément de celui en cours au temps des écoles Lasaliennes. Les textes étudiés étaient centrés sur la pratique religieuse et la lecture pratiquée était « restreinte et intensive » (Chartier, 2015 : 67). Elle correspondait à un « savoir lire médiéval [...] avec la mise en mémoire indélébile d'un corpus fini de textes » (*ibid.* : 83). Cette conception est remise en cause au siècle des lumières car de nombreux nouveaux écrits ne se prêtent pas à cette lecture, en particulier les textes de connaissances comme les encyclopédies ou de divertissement comme les fictions. Les milieux lettrés deviennent alors avides de lecture ce qui favorise le passage d'un mode de lecture intensive à un mode de « lecture extensive » (*ibid.* : 93). L'objectif de l'apprentissage évolue aussi et celui-ci doit désormais exercer à lire n'importe quel texte. Le lecteur doit acquérir une grande autonomie face au texte. Il ne doit plus être dépendant ni d'une interprétation guidée comme avec les textes religieux, ni d'une interprétation partagée comme avec les lectures communes lors des veillées au temps des livrets de la bibliothèque bleu (Hébrard, 2003 : 45), ni le fruit de nombreuses relectures dues à un accès limité aux textes. Notre époque est marquée par une prolifération des écrits le plus souvent consommés sans laisser de trace profonde dans la mémoire. Cette consommation est bien visible avec l'explosion de l'offre de littérature de jeunesse passée en cinquante ans du récit illustré des éditions du Père Castor à une profusion créative d'albums qui jouent à la fois sur « l'interaction de textes et d'images [et] [...] présente en outre une organisation fortement liée à un support » (Van der Linden, 2003).

Cultiver la lecture privée au CP

Le mode de lecture scolairement rentable correspond donc à une lecture qui permet de construire du sens, seul et au fur et à mesure de l'avancée dans le texte. Elle est interprétative et peut aussi être pluri-sémiotique. Ce mode se justifie dans la consommation importante de lecture, initiée au siècle de lumières. Il s'agit d'une pratique sociale de lecture pour soi, ou lecture privée, qui s'est développée, peu à peu dans le temps, poussée par des innovations techniques, sociales ou politiques. Elle est le fruit d'une construction culturelle.

Le mode de lecture privilégié à l'école prend donc un sens si elle est associée à la pratique sociale de la lecture privée.

LA LECTURE PRIVÉE

La lecture privée qualifie une pratique volontaire de lecture dans un cadre privé. C'est-à-dire une lecture dont les motivations sont intrinsèques à la personne et non commandées par une personne ou une institution comme, par exemple, l'école. Mais pourquoi les gens lisent-ils ? Il existe quelques études sur ce qui motive la lecture pour soi. Mauger et Poliak (1998) ont étudié les usages sociaux de la lecture et ils décrivent trois catégories de pratiques de lecture : la lecture de divertissement, la lecture didactique et la lecture de salut dont aucune ne peut se réduire à une lecture idéale qualifiée de lecture esthète en réalité extrêmement rare. La lecture de divertissement est un mode d'évasion « hors du monde du lecteur » bien que le dépaysement ne doive pas être total puisqu'il cherche à se raccrocher « soit à des schèmes universels, soit à l'expérience vécue du monde social, soit encore à des aspirations contrariées, des espérances déçues, dont la réalisation imaginaire peut être vécue par procuration dans le monde du texte » (*ibid.* : 6). Les auteurs remarquent en particulier que la lecture d'évasion n'est associée ni à un type d'œuvre ni à une catégorie de lecteur mais qu'elle est diffuse dans la société et les œuvres diverses. Si cet usage divertissant de la lecture est généralement appliqué au roman, la lecture didactique, pour apprendre, est, elle aussi, mobilisée dans ce type d'œuvre. En effet, les livres « pour apprendre » peuvent aussi bien être techniques, pratiques que relatifs à la nature humaine. Le roman est ainsi lui aussi source d'apprentissage et sujet à une lecture didactique. Ce qui change avec d'autres types de texte, c'est le caractère implicite de la finalité didactique (*ibid.* 10). La lecture d'évasion permet d'apprendre, de concevoir, ce qui était confus dans la pensée, elle instruit également par l'expérience qu'elle fait vivre. La lecture de documents techniques ou scientifiques apporte également une meilleure connaissance du monde qui peut être réinvestie dans le monde professionnel et social. Le réinvestissement dans le monde social vaut aussi pour la lecture de salut, qu'il soit politique, religieux ou éthique. La lecture de textes

légitimes occasionne aussi une posture de salut lors des sociabilités inhérentes aux pratiques de lecture. Car selon Lahire (2006 : 670) la culture reste un moyen de se sentir justifié d'exister lorsqu'elle s'approche de la légitimité. Elle remplit alors plusieurs rôles sociaux :

- Créer une hiérarchie des groupes
- Créer une hiérarchie à l'intérieur du groupe
- Enfin créer une possibilité de s'élever par rapport à ce qu'on était : devenir meilleur

Les trois usages de la lecture identifiés par Mauger et Poliak peuvent, en réalité, être mobilisés simultanément sur le même support s'agissant des lectures volontaires. Ainsi la lecture ordinaire, non savante, offre la possibilité « d'appropriation, des expériences éthico-pratiques, des expérimentations philosophiques, même pour des publics les plus éloignés des lecteurs « savants » et même sur des productions « populaires », comme par exemple des adultes lecteurs de romans policiers (Collovad, Neveu, 2004) ou des adolescent-e-s lisant des mangas populaires (...) » (Détrez, 2014 : 128).

La lecture privée est ainsi toujours motivée par un sens clair pour le lecteur. Selon Mauger et Poliak « la lecture reste le médium de prédilection de l'apprentissage pratique du monde des choses humaines en situation imaginaire » (1998 : 14). Le lecteur y recherche des informations, des moyens de vivre par procuration des situations, des sources de rêves ou de sensations ... Elle est caractérisée par des invariants que tout lecteur vit. Tout comme la page du livre est composée du recto et du verso liés ensemble par le texte, la lecture privée engage la subjectivité et l'objectivité du lecteur qui se synthétisent dans une lecture interprétative singulière.

L'engagement subjectif au creux de l'intimité

La lecture privée comporte un aspect essentiel et crée l'impression d'un espace qui sert de refuge au lecteur, comme une cabane (Petit, 2014 : 42) secrète et personnelle. En effet, la subjectivité nécessite pour s'exprimer de disposer d'un espace, physique et/ou symbolique, coupé des stimulations extérieures (Citton, 2010 : 74) et qui offre simultanément une protection à cette expression fragile, intime et libre (Petit, 2014 : 67).

Le lecteur commence sa lecture en se coupant du monde, il effectue un repli sur lui-même, devient immobile et silencieux malgré une activité mentale intense. Plusieurs grands lecteurs ont décrit cette nécessité de se retrouver seul en tête à tête avec le texte. Colette gardait toujours

Cultiver la lecture privée au CP

une zone personnelle réservée pour lire (Manguel, 1998 : 183), Proust s'isolait dans la salle à manger familiale en dehors de tous repas (*ibid.* : 185). Les usages sociaux ont construit ce genre d'espaces. On lit dans des lieux privés qui assurent une intimité et un confort adéquat à la longue position immobile. Le cas de la lecture au lit, par exemple, n'a pu apparaître qu'une fois que le lit et la chambre à coucher a été un réel lieu intime. Il a fallu attendre l'évolution de la société, sa stabilité et son enrichissement, attendre aussi que le confort du lit soit propice à la lecture couchée et attendre encore que la taille, la forme du livre soit adaptée et enfin attendre de pouvoir posséder un livre qu'on pourrait garder chez soi, voire dans sa chambre. Si on invite aujourd'hui les enfants à lire le soir dans le lit avant de s'endormir c'est aussi grâce à l'invention de la lampe d'Argand (1782) améliorée par Jefferson (*ibid.* : 94) qui a achevé de créer les conditions adéquates d'une bonne lecture privée. On lit aussi dans des lieux publics. Le plus emblématique, dédié entièrement à la lecture, est la bibliothèque. Un code de comportement y est imposé allant de la discussion feutrée au silence total qui garantit le calme et le respect de l'intimité (Horellou-Lafarge et Segré, 2007 : 100). Les bibliothèques qu'elles soient municipales (les plus nombreuses), universitaires ou nationales disposent d'aménagements pour lire. Pour les enfants, il existe fréquemment des espaces spécifiques équipés de fauteuils bas, de coussins ou de tapis.

On observe également des lecteurs dans des lieux bien plus bruyant mais où l'individu bénéficie de conditions adéquates : l'anonymat qui favorise l'absence de contact, un siège pour rester immobile, du temps pour s'immerger dans le texte. Les transports en commun, pour de courts ou longs voyages (métro *vs* bateau) sont ainsi adoptés par de nombreux lecteurs (*ibid.* : 103). Mais il y a aussi des lecteurs sur les bancs des jardins publics ou derrière les tables des cafés.

Le lecteur privé trouve les conditions matérielles du versant subjectif de sa lecture dans des lieux dédiés comme les bibliothèques ou bien il saisit les opportunités qui lui sont éventuellement offertes dans le cadre familial ou public. Il a besoin de la réunion d'au moins trois facteurs :

- Ne pas être stimulé par les personnes qui l'entourent,
- disposer de temps,
- être assez confortablement installé pour rester immobile durant sa lecture.

Mais ces conditions sont vaines en l'absence du livre. Contrairement au temps de la lecture, l'accès aux livres et aux textes est foncièrement social et occupe le versant objectif de la lecture privée.

L'engagement objectif au cœur des sociabilités

Comme le souligne Catherine Frier « On ne devient lecteur-scripteur que si on y est invité » (2016 : 217). Pour le lecteur privé, il existe, avant et après la lecture, une voie qui mène d'un texte à l'autre et d'un lecteur à l'autre. C'est « Sur le chemin des textes » (*ibid.*) qu'on rencontre des « Passeurs de lecture » (Frier, 2006) et qu'on le devient soi-même. Ce temps est loin d'être négligeable et fait partie intégrante de la pratique privée de la lecture. La route qui mène au livre est balisée à la fois par des réifications et des relations interindividuelles dans lesquelles le lecteur est engagé. Cette partie sociale de la pratique répond au besoin de coordination de l'action entre les membres de la communauté des lecteurs et s'appuie sur les aspects objectifs des textes.

Il existe des passeurs professionnels qui sont aussi producteurs de réifications. Le libraire, le bibliothécaire et l'éditeur sont à l'origine de discours sur les textes dont ils s'efforcent de faire la promotion. Toutefois, tout un pan de leur action vise à objectiviser les textes pour donner des repères aux lecteurs. On pense en tout premier lieu au rangement et à la classification des bibliothèques. Dès que les livres ont été réunis en bibliothèque, comme à Alexandrie, il est devenu nécessaire de disposer d'une méthode pour faciliter l'accès aux textes. Outre le recensement des ouvrages dans des catalogues ordonnés, les lieux ont été organisés afin de répartir rationnellement le patrimoine sur des rayons ou des tables. Ce travail d'« ordonnateur de l'univers » initié par Callimaque au 3^e siècle avant J.C. (Manguel, 1998 : 223) est toujours à l'œuvre dans nos bibliothèques modernes. Le travail de l'éditeur suit la même orientation. Il crée des collections, travaille la jaquette des livres. On sait l'importance de la première et quatrième de couverture dans le choix des livres. Si les textes furent initialement richement illustrés voire enluminés et couverts par leur acheteur pour les protéger, les progrès de l'imprimerie ont ouvert la voie à une production industrielle de la couverture. Aujourd'hui la couverture est un élément culturel qui participe pleinement au choix du lecteur¹⁶. De même, les prix littéraires fournissent encore des repères qui facilitent l'accès aux textes.

Certains passeurs ont un rôle public et les relations interpersonnelles sont médiatisées. En France, nous avons la chance d'avoir une grande quantité de magazines littéraires, mais aussi d'émissions littéraires. Pour ne citer que quelques-uns d'entre eux, on peut voir à la télévision

¹⁶ Voir l'article de Britt Sas à l'adresse : <http://histoirevisuelle.fr/cv/icones/1818>

« La grande librairie », écouter à la radio « La librairie francophone » ou bien lire dans de nombreux magazines, spécialisés ou non, des critiques littéraires.

Le lecteur, plus ou moins assidu, est engagé dans les mêmes comportements. Il réalise sa propre bibliothèque dans laquelle une organisation fait loi. Il est intégré dans un réseau de sociabilités qui lui permet d'échanger des livres et ce faisant est à la fois conseillé et prescripteur. Internet est un bon exemple de ces relations sociales. Google présente Babelio.com comme « Le site où les passionnés de lecture partagent et échangent autour de leurs lectures ». À l'image du « Cercle littéraire des amateurs d'épluchures de patates »¹⁷, il existe des clubs de lecture tout à fait privés qui produisent aussi des réifications. Une amie a monté un club de lecture qui réunit chaque mois ses douze membres. Au cours de ces réunions, qui sont aussi l'occasion de partager des préparations culinaires, chaque personne présente un livre et s'efforce d'en décrire le thème et l'intérêt. Mon amie prend des notes et écrit ensuite un résumé de tous les livres présentés qu'elle diffuse à tout le club pour validation. Ses résumés sont courts et très factuels mais ils comportent parfois un avis personnel. Quand je l'ai questionné à ce sujet, elle m'a expliqué que certains livres ne pouvaient pas convenir à tout le monde, qu'ils étaient plus typés, et dans ce cas elle ajoute quelques mots de la présentation verbale. Ces comptes-rendus forment une archive tout à fait semblable à un catalogue dont les membres du club se servent ensuite pour choisir des livres pour eux-mêmes ou pour offrir.

Les enfants sont également partie prenante dans les sociabilités des lecteurs selon le milieu dans lequel ils grandissent. Ils sont la cible de lectures partagées (Frier, 2006), reçoivent en cadeau des livres ou sont abonnés à des revues (Lahire, 2008 : 127), et peuvent posséder également une bibliothèque personnelle. En grandissant, le jeune s'inscrit dans un réseau de lecteurs qui facilite l'inter-prêt et le partage de héros, genres ou séries (Baudelot, Cartier & Détérez, 1999, Frier & Guernier, 2007).

Tous ces discours et réifications sont caractérisés par une prise de distance de leur auteur par rapport à son propre ressenti au profit d'arguments étayés par la description et une compréhension partageable. Le texte apparaît comme un objet intermédiaire qui fait l'objet d'appropriations diverses qui peuvent cohabiter sans être opposables (Citton, 2010 : 87). Entre ces deux pôles très subjectifs (l'intimité de la lecture) et objectifs (la socialisation de la lecture), le lecteur donne du sens à sa pratique grâce à des compétences qu'on apprend aussi à l'école.

¹⁷ Roman de Mary Ann Shaffer et Annie Barrows (éditions 10/18, 2011)

Le texte et l'exercice des compétences

La pratique de lecture privée occupe finalement une durée bien plus grande que celle accordée à la seule lecture du texte. Régine Delamotte-Legrand (2001 : 111) décrit des pratiques répandues et proches de ce qu'elle nomme des « brouillons de lecture » : le lecteur dans sa pratique privée feuillette, consulte rapidement, commence sans terminer, saute des passages, rêve à la vue d'une couverture ou d'un passage, il entasse des livres qui attendent le moment où enfin ils seront lus pour de vrai. Cette forme d'entrée dans la lecture se développe très tôt (*ibid.* : 123) pour les familiers des livres. Elle se distingue du temps de lecture proprement dite pendant laquelle ce sont les compétences, telles qu'on peut les décrire dans les programmes scolaires, qui sont exercées. Elles font appel aux trois dimensions, mécanique, linguistique et cognitive, de la lecture, décrites dans le chapitre 1 à la page 21. Reconnaître assembler, décoder, mobiliser des connaissances lexicales, syntaxiques et textuelles, réguler sa compréhension et finalement produire un énoncé sensé. Cet énoncé sensé sert ensuite le sens et l'objectif que le lecteur attribue à son activité privée, il est la base de l'activité interprétative où subjectivité et objectivité se mêlent. La lecture privée correspond à un mode de lecture extensif et consommateur de textes où les compétences doivent être exercées simultanément. Être initié à cette pratique implique donc, dès l'entrée dans la lecture, d'avoir l'occasion d'apprendre à utiliser, dans un même temps, les différentes compétences nécessaires afin de construire une représentation réaliste de l'activité de lecture pour soi.

On peut maintenant donner une définition plus complète de la lecture privée en tant que pratique.

Définition de la lecture privée

La lecture privée est une pratique sociale et culturelle qui sert un objectif d'accès à la connaissance au sens large, qu'il s'agisse d'une connaissance précise comme les faits historiques ou une connaissance diffuse comme la nature humaine. Elle comporte au moins trois dimensions.

La première dimension est ludique et peut être source de divertissement ou de plaisir. Elle sert en particulier à développer une subjectivité qui nourrit l'individu et lui donne accès à des univers distincts de lui-même comme une porte virtuelle ouverte sur l'inconnu. Le

Cultiver la lecture privée au CP

fonctionnement de cette dimension requiert la protection de l'intimité. Aussi la lecture privée nécessite, pour exister, de disposer de temps et d'espace, concrets et symboliques, où le lecteur trouve solitude et tranquillité.

La deuxième dimension est foncièrement sociale. Elle fonctionne comme un ancrage de l'activité dans une réalité communautaire. L'individu n'est pas seul mais participe, avec les autres lecteurs, à la négociation des textes. La négociation peut porter à la fois sur le sens mais aussi sur l'accès aux écrits. Aussi, cette dimension est fondée sur l'objectivité. Elle est construite autour de lieux et de réseaux d'échanges qui sont source de sociabilités et de réifications dans lesquelles le lecteur est partie prenante.

Enfin la troisième dimension combine des savoirs et l'aptitude à les faire fonctionner ensemble. Il s'agit d'une dimension qu'il est possible d'entraîner et que l'école prend plus ou moins en charge dans les programmes. La partie régulation de la compréhension, notamment, est mal enseignée. Les données de l'enquête *LireEcrireCP* montrent, à ce propos, qu'il s'agit d'une compétence peu enseignée et les résultats de l'évaluation PIRLS 2016¹⁸ confirment la faiblesse des élèves français dans ce domaine.

La lecture privée est donc pleinement une pratique comme nous l'avons définie au chapitre 2 page 39. Elle est inscrite dans un ensemble de routines où le lecteur trouve du temps et des lieux pour s'isoler, accède aux textes et en partage sa compréhension. Son action est coordonnée avec d'autres lecteurs (peu ou beaucoup) grâce en particulier à un ensemble de paroles, de repères formels et d'infrastructures tels que les lieux d'achat et d'échanges de livres, des catalogues, des systèmes d'identification comme les collections, les couvertures, les prix littéraires, le classement dans les librairies et les bibliothèques. Cette pratique est culturelle, vivante, et a évolué au fil des siècles avec la société.

On peut se demander quels sont les rapports entretenus entre le savoir-lire et la lecture privée. Savoir lire, est-ce savoir lire pour soi ? Ou, formulé autrement, être lecteur, est-ce seulement savoir lire ? Faut-il d'abord devenir compétent pour ensuite développer une pratique privée ou bien l'acquisition de compétences est-elle favorisée par le sens que tout lecteur attribue à sa pratique privée ?

Les difficultés grandissantes de l'école française dans le domaine de l'apprentissage du savoir-lire et la corrélation établie entre réussite scolaire et capital socio-culturel des familles

¹⁸ La France se situe en bas du classement des pays européens et connaît en 2016 un net recul des performances des élèves en compréhension avec un score de 511 contre 525 en 2001.

interrogent sur les objectifs visés par l'apprentissage scolaire de la lecture dès le cours préparatoire. Est-ce que l'école permet à tous les élèves d'attribuer le même sens à l'activité de lecture ? Est-ce que l'école initie à une pratique privée de la lecture tous les élèves ?

SYNTHÈSE ET POSTULAT

L'accumulation des études et des résultats aux évaluations internationales montrent donc qu'il existe un lien fort entre culture et apprentissage. On observe pour les élèves en réussite une **connivence** du milieu familial avec l'éthos scolaire (Grossmann, 2013) et on sait aussi que l'apprentissage est lié à la **socialisation** (ESCOL, Rochex, 2000).

On peut donc faire l'hypothèse que la qualité de l'apprentissage de la lecture, sur laquelle toute la scolarité est appuyée depuis la classe de CP, est dépendante du contexte culturel dans lequel il s'effectue.

La lecture, éminemment culturelle, comporte des dimensions bien didactisées. Les dimensions mécaniques et linguistiques sont bien prises en charge par l'école et les connaissances apportées par la recherche sont prises en compte dans les classes. Quant à la dimension cognitive, même si elle commence à être bien connue, elle est très inégalement prise en charge et l'apprentissage de la compréhension reste un objet de recherche en pleine évolution. En revanche, les trois autres dimensions, anthropologique, sociale et culturelle sont peu didactisées. On sait que la base culturelle de l'enseignement de la langue écrite est la littérature, qu'il s'agit d'un héritage de la construction de l'école française (A-M Chartier, 2015) officialisé par les instructions officielles (2002, 2015). C'est pourquoi la place du récit est déterminante. Elle comporte une charge anthropologique et culturelle (Bruner, 2005), psycho-affective (Petit 2002, Terwagne 2012) et on sait enfin qu'elle est efficace pour les apprentissages de la langue écrite (Tiré, Vadcar, Ragano & Bazile, Repères 52, 2015). Ce type de texte est également associé à une lecture dite extensive par opposition à une lecture intensive (A-M Chartier, 2015), c'est-à-dire lire beaucoup d'écrits divers plutôt que relire les mêmes écrits.

La lecture scolaire fait ainsi implicitement référence à la pratique sociale et culturelle de lecture privée. En plus des compétences nécessaires à la lecture (mécaniques, linguistiques et cognitives), la lecture privée se développe dans un contexte dual laissant une place au développement de la subjectivité du lecteur et de son objectivité. Il s'agit, à la fois, de permettre l'expression d'une identité de lecteur afin d'exister en tant que sujet-lecteur-scripteur (Petit 2002, Terwagne 2012) et de cultiver la dimension sociale de la lecture pour intégrer une

communauté de l'écrit et de lecteurs (Privat 1993, André 2003, Chauveau 2011). Nous pensons que plus ce contexte est riche, plus le lecteur donne du sens et s'engage dans sa pratique. L'effet du contexte ne dépend pas de l'âge ou des connaissances de l'individu. Il est avéré, par exemple, que le contexte familial, en particulier le degré de scolarisation de la mère, modifie le rapport à l'école de l'élève, et à d'autres moments de la vie, la socialisation amicale a également des effets sur le développement culturel de l'individu (Lahire, 2006).

C'est pourquoi il est possible de postuler que l'apprentissage scolaire initial de la lecture, en classe de CP, est favorisé lorsqu'il est mené dans un contexte d'acculturation à la lecture privée.

Ce contexte peut-il trouver une place à l'école ? Quelle place, en particulier, peut-on donner à la subjectivité de la lecture dans un cadre institutionnel ? Les réticences portent principalement sur les passages autorisés entre domaines public et privé. Si l'école brouille la limite public-privée, ne risque-t-elle pas de brouiller également la perception des normes et de la légitimité ? Il semble que cette question perd de l'intérêt si on considère que la pratique de lecture privée n'est pas si privée que cela, qu'elle comporte une part importante d'objectivité et de négociation collective ce qui fait qu'elle n'existe qu'au sein d'une communauté de pratique. De plus, les valeurs normatives s'appliquent bien souvent aux objets plutôt qu'aux pratiques. La différence entre lire des romans de gare et lire la littérature classique est le texte choisi mais pas la pratique de lecture.

Pour la rendre « scolarisable », la lecture privée a besoin d'être un but à atteindre comme elle l'est dans les familles cultivées. Elle peut alors être le sens des apprentissages scolaires. Ce qui est problématique réside plutôt dans l'évaluation et la normalisation de pratiques privées. C'est pourquoi nous opposons scolarisation et acculturation. La scolarisation est définissable comme un ensemble de compétences à acquérir et possiblement évaluables. L'acculturation est située dans la participation à une communauté de pratique. En effet, on ne peut enseigner ces pratiques au sens de transmission de savoirs mais les faire connaître aux élèves en les faisant participer. Mais, ces pratiques doivent en tout état de cause rester interprétables car il ne s'agit pas de vérités à transmettre comme b et a font ba. Cette participation peut se révéler favorable à la scolarisation, elle peut inclure des compétences mais également des liens entre les personnes qui ne sont ni évaluables ni définissables. Les conditions de la participation incombent dans le domaine privé aux parents et aux acteurs du secteur culturel comme les bibliothécaires. À l'école, c'est au professeur de concevoir les tâches scolaires comme des tâches étayées dans un jeu qui imite peu ou prou la pratique sociale visée sans pour autant la spécifier sous forme de

leçon ou geste précis à reproduire. Sensevy parle de détermination du jeu didactique sans exclure la part d'indétermination (2008 : 41).

Nous pensons donc qu'un tel contexte peut trouver sa place à l'école. Aussi il importe de donner une définition de l'acculturation et rechercher des paramètres pouvant déterminer un contexte acculturant à la lecture privée.

Chapitre 4

L'acculturation

PREMIÈRE DÉFINITION

Bruner écrit qu' « Apprendre à être un scientifique, ce n'est pas la même chose que d'apprendre " la science " : c'est apprendre une culture, avec la construction " non rationnelle " de la signification que cela suppose. » (2008 : 165). Suivant cette logique, apprendre à être lecteur n'est pas seulement apprendre la lecture, c'est aussi apprendre la culture de la lecture privée ce qui fait appel à un processus d'acculturation. À l'école, l'acculturation à la lecture se justifie pour les élèves qui ont très peu de relations avec la lecture privée hors du cadre scolaire mais aussi pour ceux dont les familles font preuve de bonne volonté culturelle sans pour autant être très efficaces au regard des attentes de l'institution.

À propos de la culture écrite, Goigoux propose une définition de l'acculturation comme étant :

Un travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales : il s'agit de faire découvrir aux élèves le pouvoir d'action et de réflexion que confère la maîtrise de la langue écrite (les maîtres parlent à ce sujet de construction d'un « statut » ou d'une « posture » de lecteur). (Goigoux, 2003)

Cette définition met en lumière l'existence de deux pôles de l'acculturation :

- Le pôle donneur : cela peut être l'enseignant comme dans cette définition mais aussi un parent ou un ami ... ,
- Le pôle receveur : celui qui ne connaît pas encore bien la nature de la culture visée.

De chaque côté de ce concept à deux têtes il y a des mécanismes différents. L'expert « fait découvrir » tandis que le néophyte s'approprie et se familiarise. Si les gestes de l'expert peuvent facilement être observables et décrits, le travail du néophyte fait référence à des concepts bien plus insaisissables. Comment véritablement observer et qualifier l'appropriation et la familiarisation ? Comment vérifier la construction d'un « statut » et d'une « posture » ?

Nous retiendrons la bipolarisation du concept et le rôle du lettré vis-à-vis du néophyte qui lui offre les occasions de découvrir la lecture privée.

Une seconde définition empruntée à l'anthropologie culturelle et qui fait consensus dans ce milieu est donnée par Brami :

Cultiver la lecture privée au CP

L'acculturation est l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus et de cultures différentes et qui entraînent des changements dans les modèles culturels initiaux de l'un ou l'autre des deux groupes. (Brami, 2000 : 54)

Dans cette définition l'acculturation ne représente pas les occasions de découverte mais le résultat de celles-ci. Il n'y a donc acculturation que lorsque les interactions permettent véritablement de façonner une nouvelle identité culturelle. L'auteur précise également que l'acculturation peut être « formelle » et modifier des idées et des valeurs ou bien « matérielle » et marquer l'adoption d'objet ou de lieux (*ibid.* : 58). C'est donc par l'identification des interactions « acculturantes » qu'il est possible de caractériser l'acculturation.

Dans un autre contexte, celui de la promotion de la lecture dans un environnement multiculturel et multilingue, Doiron et Asselin (2010) ont fait une synthèse des travaux portant sur les conditions de création d'une culture de la lecture. Cette synthèse met en évidence quatre priorités :

- créer un environnement et une image positifs de la lecture,
- donner accès à une littérature de bonne qualité,
- donner aux lecteurs le choix de leurs lectures notamment en offrant un choix équilibré entre les différents intérêts individuels,
- créer un cadre d'interactions sociales qui puisse fournir des modèles d'action.

L'acculturation à la lecture est donc observable et qualifiable du côté du donneur, mais du côté du receveur on ne peut qu'en observer le résultat. C'est-à-dire un certain engagement donnant accès à des œuvres, des lieux et des objets de lecture, et des pratiques sociales. L'effet attendu de cet engagement (appropriation, familiarisation, interprétation) est de produire du sens qui bénéficie aux apprentissages formels scolaires de la lecture.

Nous avons qualifié, au chapitre 3 page 44, la lecture privée comme étant la pratique sociale de référence. Celle-ci est associée aux centres d'intérêt du lecteur qui guident ses choix de lecture.

Pour mieux cerner les contours du contexte acculturant à la lecture privée, nous avons choisi de faire converger différents points de vue à propos de cette problématique. En effet, les conditions de la transmission/appropriation d'une culture est une question traitée par différentes disciplines :

- L'étude des faits culturels est historiquement le centre d'intérêt de l'anthropologie. L'allemand Wulf qui croise un regard d'anthropologue et de philosophe de l'éducation

a étudié la formation des groupes autour de pratiques communes, en particulier les ritualisations à l'origine de la coordination dans le groupe.

- Du côté de la sociologie, c'est la question de la cohérence des groupes (à différentes échelles) qui est approfondie. Et nous nous référerons aux travaux de Lahire et de Thévenot.
- En psychologie, ce sont les modes d'apprentissage de la culture qui ont été étudiés, en particulier les types d'interaction et les effets sur la personne qui apprend. C'est pourquoi nous nous appuyons aussi sur les travaux de Bruner et de Merri.
- La question de l'apprentissage concerne aussi et naturellement tout un champ de l'éducation. Les sciences de l'éducation avec Bonnéry & Joigneaux et Vannier du côté français ont étudié les conditions d'apprentissages informels et culturels. Le suisse Wenger a théorisé sur la question de la pratique et des conditions de son appropriation dans le cadre d'une communauté.
- Enfin ce sont les théoriciens des sciences du langage et de l'éducation qui ont étudié sérieusement les interactions langagières en situation d'appropriation de l'écrit. Les travaux de Frier, Grossmann, Chabanne & Bucheton ont ainsi été nos sources pour l'exploration de cette problématique.

Nous allons donc maintenant faire un tour d'horizon des usages familiaux déjà observés en matière d'acculturation à la lecture. En tant que pratique inscrite dans un écosystème social où les relations interpersonnelles, la circulation de livres et l'utilisation de lieux et de réifications sont inhérente à la lecture privée, nous nous intéresserons aussi aux apports de la théorie des communautés de pratique pour cette étude qui sera complétée par une définition de l'engagement. Puis nous explorerons la place et les formes possibles de l'étayage dans l'action du lettré acculturant. Nous nous intéresserons plus particulièrement au pouvoir performatif et à la qualité de modèle portés par les rituels associés à la pratique sociale.

TOUR D'HORIZON DES PRATIQUES FAMILIALES D'ACCULTURATION À LA LECTURE

Au moins deux modes de pratiques acculturantes ont été observées au sein des familles. La transmission familiale de la lecture relève de la modélisation et de la participation. Lahire (2008 : 131) exprime cela du point de vue de l'enfant, il parle d'imitation/identification et d'implication. Ces deux modes peuvent d'ailleurs être simultanés.

Cultiver la lecture privée au CP

Les lectures du soir ou lectures partagées sont les mieux connues des pratiques acculturantes mais pas forcément efficaces ainsi que l'a montré l'étude Bonnéry & Joigneaux (2015). Différentes recherches et enquêtes en ont dessiné les caractéristiques :

- Il s'agit d'une « communication inégale » selon une « structure asymétrique » où l'adulte médiatise pour l'enfant la voix du texte (Grossmann, 2000, Frier, 2006).
- Le comportement d'étayage de l'adulte permet une attention conjointe, le partage de codes de comportement et la création d'un espace réflexif autour du texte (Frier, 2006).
- La lecture partagée est un temps ritualisé et réglé sur un scénario récurrent (intimité, confort, climat affectif, figure de lecteur) (Frier, 2006).
- L'expertise de l'adulte lecteur est différenciatrice, notamment dans sa capacité à créer un espace réflexif autour du texte (Bonnery, 2013).

Lahire (2008) a décrit également un ensemble d'actions qui génère un environnement réglé par l'écrit dans lequel l'enfant est impliqué. Le jeune lecteur peut être sollicité directement pour faire ses devoirs, consulter un dictionnaire ou bien il reçoit régulièrement un magazine par abonnement ou est prié de lire les livres reçus en cadeau. Il est amené à collaborer à la vie familiale en écrivant la liste des courses ou en lisant une recette de cuisine. Dans un tel environnement l'enfant se développe au contact de nombreux comportements modèles. Les adultes de la maison peuvent fréquenter régulièrement une bibliothèque et être des lecteurs privés. Ce mode de vie peut avoir des effets de socialisations généraux passant par des styles de comportement tels que le style de parole, les thèmes de discussions, les raisonnements (ce que Goody nomme les effets de *la raison graphique*), l'usage régulier d'agendas, les discussions sur le sens d'un mot, sa prononciation, sur un livre lu ou encore la relation d'une expérience culturelle. Ces pratiques acculturantes permettent de développer chez le jeune lecteur une pratique régulière de la lecture et donc la fréquentation répétée des objets de lecture. Il n'existe pourtant pas de travaux qui interrogent le lien entre bibliothèque personnelle et lecture privée. On peut naturellement supposer que la lecture privée entraîne l'aménagement d'un coin, plus ou moins grand dans l'espace privé, dédié au stockage de livres. Les caractéristiques de cet espace (taille, accessibilité, entretien et partage) participent certainement à la création d'un environnement positif de la lecture. Le traitement des résultats PISA a

d'ailleurs corrélé la compréhension de l'écrit au volume de la bibliothèque familiale et calculé qu'elle explique 3,6% de la variance en compréhension du texte écrit sur papier¹⁹.

Ainsi, l'adulte acculturant fait participer l'enfant à la vie du lecteur par une série de médiations où rituels et étayages portent sur :

- l'usage de l'objet livre ou les écrits de manière plus générale,
- des sociabilités où la médiation langagière est primordiale,
- l'accès au livre.

Ce faisant, il invite l'enfant à participer à la vie culturelle de lettré et lui ménage une ou des entrées dans la communauté des lecteurs. Celle-ci n'est pas d'ailleurs « une » mais multiple, dépend des goûts, des langues ou des membres qui la composent. Nous nous intéressons à la communauté des lecteurs telle qu'elle peut être constituée dans un environnement restreint comme la classe, la famille ou le cercle amical. Pour cela nous nous appuyons sur « la théorie des communautés de pratique » développée par Wenger (2009).

LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE ET LES PRATIQUES FAMILIALES DE LECTURE PRIVÉE

Le terme communauté de pratique, désormais CoP, est séduisant car il réunit deux concepts qui concernent la problématique traitée ici. Certaines précautions doivent pourtant être prises car il s'agit d'une théorie développée dans le cadre du monde du travail et qui ne peut par conséquent être utilisée ici in extenso.

L'intérêt pour les communautés de pratique réside dans deux aspects de cette théorie : il s'agit d'une part de « concevoir l'apprentissage sous l'angle d'une participation sociale » (*ibid.* : 2) et d'autre part d'y lier « l'identité comme “appartenance à une communauté” » (*ibid.* : 167). L'apprentissage effectué dans la théorie des communautés de pratique est fait « en contexte » de manière informelle exactement comme l'enfant apprend dans le cadre familial à être un lecteur. Le caractère informel de cette démarche est propice à la diffusion de petits savoir-faire, savoir-être, savoir-dire ou savoir-parler ou encore savoir-manipuler. C'est un apprentissage diffus qui laisse la place à la négociation de sens et par suite de l'identité.

¹⁹ Voir ouvrage « PISA Résultats du PISA 2009 : Élèves en ligne Technologies numériques et performance (Volume VI) : Technologies numériques et performance, Volume 6 », OECD Publishing, 2011

Il existe de nombreux liens entre la théorie des CoP et les pratiques familiales de littératie qui forment les jeunes à la lecture privée.

La participation des enfants aux pratiques de littératie familiale : une forme de communauté de pratique

Dans la théorie des CoP, la taille d'une communauté correspond à un niveau d'analyse d'une pratique locale en interaction avec une pratique globale. Il ne s'agit ni du niveau d'analyse d'une culture ni d'un niveau d'analyse individuel cependant l'interaction local/global participe à la négociation de sens donné à la pratique (*ibid.*). Laurence Charlot et Chloé Séguret (2011) relatent, par exemple, leur expérience au sein des comités de lecture pour L.I.R.E. à Paris. Lectrices individuelles, elles ont échangé régulièrement avec les autres partenaires de cette action, personnels de la petite enfance et professionnels de bibliothèque. Si les réunions avaient pour but le choix d'ouvrages, elles ont permis aussi de transformer et rapprocher la pratique de lecture de chacun, ce qui incite les deux auteures à parler de communauté de pratique. À la maison, la structure mise en place par les parents ou la famille élargie et les enfants relève de ce niveau d'analyse. Il y a une pratique familiale concrétisée à travers des habitudes, des goûts, des lieux, des rituels particuliers qui sont liés à une pratique plus globale de lecture privée. Les deux niveaux local et global convergent dans les lieux publics (bibliothèque ou librairie), les préconisations venues de la presse ou des amis, et également à travers le lettré, passeur de lecture, qui possède une culture, certes singulière, mais ancrée dans un contexte qui dépasse l'individu. Dans les familles au capital social et culturel approprié, les échanges parents/enfants/fratrie permettent la négociation du sens donné à la lecture pour soi : apprendre, grandir, se développer.

Toutes les CoP ne sont pourtant pas efficaces²⁰. Pour qu'elle fonctionne bien il faut qu'elle soit bien animée et soit réellement source d'apprentissage (Diane-Gabrielle Tremblay, 2005). Bien qu'informelle, une CoP fonctionne sous l'impulsion d'une ou plusieurs personnes et seulement si les participants peuvent y trouver matière à évoluer. Autrement dit, la participation à la communauté doit être enrichissante. C'est sur ce principe que fonctionnent certaines communautés virtuelles comme celle des utilisateurs de Linux qui participent au développement du produit et communiquent par le biais de forum ou se réunissent lors

²⁰ Voir par exemple les lectures partagées qui ne sont pas forcément efficaces pour la réussite scolaire : Bonnéry & Joigneaux, 2015

d'évènements rituels²¹. C'est aussi une stratégie commerciale pour certaines marques comme RedBull qui promeut une pratique sportive à sensation à travers des évènements, des rituels et des supports visuels et numériques pour vendre leur produit. De la même manière, la lecture privée ne vient pas naturellement à l'enfant. Elle est l'œuvre d'un ou plusieurs passeurs rencontrés sur le chemin (Frier, 2016). Ce rôle est particulier et il ne suffit pas de faire certaines actions (lire des histoires à ses enfants ou lui acheter des livres) pour être efficient. Les actions en question s'accompagnent d'une certaine forme d'engagement du passeur susceptible d'entraîner celui de l'enfant.

La théorie des CoP postule que la pratique visée s'insère dans une « entreprise commune » (Wenger, 2009) qui vise l'accès et le développement de la pratique. Elle implique « l'engagement mutuel » des participants, engagement qui peut être hétérogène. Elle fonctionne grâce à un répertoire partagé portant sur des mots, des objets, des réifications ou des manières de faire. Les réifications sont des éléments de formalisation du sens attribué à l'idée qu'on se fait de quelque chose, une sorte de synthétisation de cette idée. Elles peuvent prendre une forme dans le langage, qu'il soit verbal, écrit ou gestuel ou dans un objet. Désigner la mort par « la grande faucheuse » est une réification. Les logos de marques, de clubs ou d'institutions sont également des réifications. Une réification peut aussi prendre un aspect plus subtil comme un regard appuyé ou un froncement de sourcils. Pour Wenger la réification est associée à un processus d'interprétation par lequel « nous nous projetons dans le monde et comme nous n'avons pas à authentifier ces projections nous leur attribuons une existence propre » (*ibid.* : 64). Elles donnent donc « une forme à l'interprétation et cette forme est ensuite utilisée pour négocier (le sens) » (*ibid.* : 64).

Le fonctionnement du club de sport illustre bien l'idée d'entreprise commune. Les dirigeants d'un club travaillent non seulement à obtenir de bons résultats mais aussi à valoriser et faire vivre le club par des actions qui soudent ses membres dans un engagement mutuel. Ils incitent les plus anciens à encadrer ou à s'impliquer dans la gestion du club, ritualisent des réunions de fonctionnement mais aussi festives, organisent des tournois ou rencontres au sein du club ... La participation aux actions, qu'elles relèvent ou non de la pratique sportive, génère un répertoire partagé : des techniques, des histoires, des phrases, des gestes (réifications par exemple de tactiques à appliquer). Pour la lecture privée, l'entreprise commune familiale vise à garantir l'accès et le développement de la lecture privée par une série de petites actions qui engagent

²¹ Voir par exemple « l'install party » de la Cité des sciences : <https://www.la-croix.com/Sciences/Numerique/Linux-communautaire-pour-tous-2016-07-27-1200778508>

autant le parent que l'enfant. La mise à disposition de textes entraîne la création d'une bibliothèque personnelle qu'il faut gérer ou bien d'aller régulièrement à la bibliothèque municipale. Si l'enfant reçoit des livres en cadeaux, il s'engage à les lire. Lors des lectures partagées, l'enfant comme le parent sont engagés dans un jeu partagé. Cela crée un répertoire partagé constitué d'habitudes, de rituels, de textes, de souvenirs, de phrases, de gestes, de lieux ... L'entreprise commune fonctionne selon un processus dynamique reposant sur une tension entre la participation et la réification. La négociation de sens se joue précisément dans le maintien de l'équilibre précaire entre participation et réification (Dameron & Josseran, 2007). Les réifications apportent un cadre qui oriente la participation. Un rituel trop figé de la lecture partagée devient, par exemple, rapidement stérile pour l'enfant. Inversement, l'absence de ritualisation de celle-ci ne permet pas de construire une participation active. En effet, l'intérêt pour la communauté de pratique est maintenu par ce qu'elle offre en potentiel d'évolution.

Il faut concevoir la CoP comme une structure au sein de laquelle la participation est plus ou moins active. Wenger distingue trois niveaux de participation en plus de la non-participation. Elle peut être périphérique, complète ou marginale (2009). En position de participation périphérique, le membre peut n'être qu'observateur et son niveau d'engagement est faible tandis que celui des autres est fort vis-à-vis de lui, inversement en position complète, la participation est forte et peut même s'apparenter au devoir de rendre des comptes publiquement. Le niveau marginal correspond lui à une participation en déclin signe d'un mouvement vers la non-appartenance. La trajectoire de périphérique à complète au sein de la CoP est un gage d'apprentissage. L'expérience de la thèse est un exemple de trajectoire dans une communauté de pratique. L'étudiant commence par assister à des conférences, lire des ouvrages, des articles, il se documente ; sa participation est périphérique. Puis, il décide de faire une thèse et commence à être engagé dans une trajectoire où il va peu à peu participer à différentes recherches, à l'écriture d'articles, éventuellement faire des communications orales. Au final, il écrit un texte qu'il devra soutenir publiquement. C'est une trajectoire au sein d'une communauté de pratique (de recherche) qui s'achève ou se transforme à l'issue de cet aboutissement. Pour la lecture privée, l'enfant est accompagné au long de son apprentissage de l'autonomie avec la lecture, le temps nécessaire pour qu'il prenne des habitudes, des repères, cultive des goûts. Au début, il voit, et peut-être observe, ses parents lire puis il écoute des histoires et participe de plus en plus aux lectures partagées, à la vie du lecteur qui ritualise des temps de lecture, de visite à la bibliothèque, jusqu'à lire pour lui-même. Il se met à participer à un réseau personnel de lecteurs dans lequel le parent est plus ou moins partie prenante.

L'histoire ne s'arrête pas là. L'enfant devenu lecteur privé partage à son tour ses découvertes et peut devenir passeur. Même en ayant peu d'expériences, il met en commun des références, créant ainsi un répertoire partagé.

Pour résumer, la participation et la réification sont selon la théorie des communautés de pratique le fondement de la négociation de sens. Ces deux instances en tension fonctionnent grâce à une entreprise commune, un engagement mutuel et un répertoire partagé. La participation devient intéressante lorsqu'elle suit une trajectoire de l'extérieur vers l'intérieur de la communauté de pratique. Evidemment, on ne peut présumer du sens qui émergera des modes de participation et des réifications proposées mais si on cherche à comprendre ce qui rend opérants des gestes professionnels comme ceux du maître de CP, ils sont deux concepts utiles pour appréhender ce qui se passe en classe.

La négociation de sens et la notion d'identité dans la pratique de lecture

La négociation de sens est associée à un deuxième enjeu dans la CoP, celui de l'identité « comme appartenance à la communauté ». Wenger identifie trois modes d'appartenance : l'engagement lié à la trajectoire de participation, l'alignement et l'imagination (*ibid.*). L'appartenance par l'imagination réfère aux affinités et incite à faire comme ou à ressembler à une personne qui nous touche ou nous attire. En famille, un enfant peut se mettre à lire pour lui-même pour faire comme son père ou sa mère. Lahire parle à ce propos de transmission par « imitation » ou « identification » (2008 : 131). L'appartenance par l'alignement correspond au fait de suivre un comportement général au sein du groupe. L'appartenance par alignement est susceptible d'influencer certains de nos comportements. Les mouvements sociaux, les grèves fonctionnent sur ce mode et les leaders recherchent l'alignement de tous les membres au mot d'ordre. En famille, il n'est pas question de mot d'ordre mais tout de même d'un ordre fonctionnel général qui garantit la bonne coordination familiale. Il s'agit des effets de « l'imprégnation indirecte » identifiés également par Lahire (*ibid.* : 134). Autrement dit, le mode de vie familial est générateur d'identité qui peut se manifester autant par un sentiment d'appartenance comme de non-appartenance en cas de refus de suivre un modèle non souhaité. Michèle Petit évoque cette identité de non-appartenance pour comprendre la désaffection des garçons vis-à-vis de la lecture. Pour elle, si la lecture revêt dans la famille les atours d'une activité spécifiquement féminine, il est alors « plus difficile pour un garçon de s'assumer comme lecteur » (2014 : 159). Les deux modes d'identification et d'alignement fonctionnent sur le

principe de la modélisation suivie soit par affinité soit par influence. Le mode d'appartenance par engagement fonctionne, quant à lui, sur le principe de participation/réification.

Il existe donc trois modes d'appartenance ou non-appartenance qui impliquent une identification, celle-ci étant un moteur d'action. L'individu peut s'identifier parce qu'il est engagé avec d'autres personnes dans un projet ou une entreprise commune. Également, parce qu'il reconnaît en l'autre, dans ce qu'il fait ou représente, une part de soi, il y a alors affinité. Enfin, il s'identifie aussi à des groupes qui partagent des caractéristiques communes, tel être un garçon ou une fille, un travailleur, un enfant, un élève de la même classe, une personne de la même famille, il y a alors alignement. Ces trois modes sont communs et fréquemment conjoints ou associés. Cependant pour que l'identification participe durablement à la construction d'une identité il est nécessaire de se sentir également propriétaire du sens de cette identification (Wenger, 2009). On se sent lecteur si on peut s'approprier un sens de ce que signifie « être un lecteur » ce qui dépend de la négociabilité du sens. Une forte identification sans négociation de sens forme une identité faible et marginale, une négociation de sens sans identification est dépourvue d'ancrage et donc inopérante. En d'autres termes pour favoriser la construction d'identité il faut fournir des sources d'identification et laisser la possibilité d'en négocier le sens. Voici trois exemples illustrant les trois modes d'appartenance et les possibilités de négociation de sens :

La lecture partagée enfant / parent est un exemple d'appartenance par engagement. L'enfant est partie prenante dans l'action en cours, il peut s'identifier au parent-lecteur. Toutefois la marge de négociabilité peut être très variable. Qui choisit le livre ? L'enfant, le parent, les deux ensemble ? Le sens du texte est-il discuté ? L'étude de Bonnéry et Joigneaux (2015) montre qu'il existe diverses postures de parent-lecteur. Ceux pour qui le sens réside dans le texte sans explication nécessaire, ceux pour qui le sens doit être mis à la portée de l'enfant en ajoutant des intonations personnalisées, du texte supplémentaire ou encore des explications. Et enfin ceux qui co-construisent avec l'enfant un sens du texte. Dans cette dernière posture, la plus rentable d'un point de vue scolaire, la négociation de sens porte sur l'appropriation du texte.

Le modèle du parent lecteur peut être source d'une appartenance par l'imagination. Des exemples ont été relatés par des écrivains. Michèle Petit (2014) rapporte le souvenir d'enfance de l'espagnol Gustavo Martín Garzo fasciné par sa mère absorbée dans la lecture d'un roman. Il avoue avoir ensuite cherché à revivre l'expérience de sa mère. Erich Schön (*ibid.*) lors de l'étude d'autobiographies de lecteurs a également remarqué que l'image d'un parent ou d'un proche important plongé dans la lecture était inspirante. Michèle Petit fait même l'hypothèse

que « le goût de la lecture serait fréquemment né du désir de voler l'objet qui ravissait l'autre, connaître son secret, s'emparer de la puissance, du charme qu'on lui supposait (...) » (*ibid.* : 164). La réussite de ces exemples de modèle de lecteur inspirant semble résider dans le caractère à la fois mystérieux et attirant. Les enfants spectateurs ont pu constater l'effet bénéfique de la lecture sur l'adulte qui est « absorbé », « plongé » ou « ravi » sans que le sens de cette pratique ne leur soit complètement explicité et détaillé. La part de négociation est ainsi préservée.

L'appartenance par alignement à propos de la lecture a été observée par les sociologues. L'influence des pairs, par exemple pour les adolescents, guide certains choix d'œuvres. Lors de l'enquête publiée par Baudelot, Cartier & Détrez (1999) sur la lecture chez les jeunes, les livres de la série *La ligne verte* de Stephen King étaient plébiscités. Depuis ils ont certainement été remplacés par ceux de J.K. Rowling et *Harry Potter*. Lahire décrit également « Des vies culturelles sous influences » (2006 : 469). Il met en lumière l'impact des influences conjugales ou amicales et indique que l'individu « a toujours quelques "raisons" (...) de se laisser influencer » (*ibid.* : 482). Ces raisons ne sont pas nécessairement affaire de goût personnel mais plutôt de « pratiques avec et pour autrui » (*ibid.* : 496). L'alignement ou l'influence possède une marge de négociation de sens plus étroite que les modes d'appartenance par engagement et par imagination. Mais celle-ci marque malgré tout pour l'individu la différence entre l'obligation et l'effort consenti. Cette petite différence laisse alors une porte ouverte à l'expression d'appréciations.

Synthèse : L'acculturation familiale entre participation et réification, identification et négociation de sens

Les processus d'acculturation familiale à la lecture privée s'apparentent donc à une communauté de pratique. La théorie qui l'accompagne offre plusieurs concepts permettant d'appréhender les phénomènes en action.

La communauté fonctionne autour d'une pratique, la lecture privée, et implique la **participation** de l'enfant dans un ensemble d'activités liées, plus ou moins variées, et où l'engagement de l'adulte est réciproque à celui de l'enfant. La participation évolue dans une dialectique avec des **réifications** qui en sont issues : habitudes, rituels, phrases, lieux de lecture et postures corporelles, rangement de livres ...

L'environnement familial offre des modes **d'identification** à l'enfant. Il permet **l'engagement** du jeune lecteur dans la pratique ou bien il propose des modèles qui sont sources **d'imagination**

ou encore il influence de manière diffuse ce qui incite à l'**alignement** du comportement. Ces modes d'identification peuvent être source d'appartenance et fondatrice pour l'identité si l'enfant y trouve une marge de **négociation de sens**.

Perspectives pour la classe

Que se passe-t-il en classe ? L'enseignant n'est certainement pas dénué de pouvoir lorsqu'il impulse une vie de classe empreinte de sa personnalité et de ses compétences professionnelles. Lui aussi prévoit et conçoit des situations dans lesquelles l'élève est invité à s'engager. Quel que soit le domaine de connaissances concerné et en particulier la lecture, les activités de classe sont censées engager l'élève en réponse à l'engagement de l'enseignant qui prend la forme d'un étayage. Le sens de ces activités est négocié suivant la capacité de l'enseignant à mobiliser et gérer à la fois les réifications et la prise de parole des élèves. L'enseignant a aussi de multiples occasions d'être un modèle lorsque lui-même lit pour les élèves ou bien lorsqu'il anime des séances ritualisées qui concernent le récit. Ses choix pédagogiques transversaux à la vie de classe sont aussi à l'origine d'un fonctionnement auquel la majorité des élèves va adhérer, et provoquer un alignement à une écologie de la classe. Il est intéressant de connaître la place réelle réservée à la lecture privée dans cette écologie, ce qui n'a pas ou peu fait l'objet de recherches.

Le rôle de l'enseignant dans une perspective acculturante à la lecture privée, tout comme celui du parent peut être un rôle d'animateur d'une communauté de pratique, en l'occurrence celle de la lecture pour soi. La pratique visée devrait ainsi être envisagée sous ses trois pôles :

- le pôle de la subjectivité qui requiert une intimité pour s'exprimer,
- le pôle de l'objectivité lié à la dimension sociale de la lecture ,
- le pôle du cognitif qui se développe avec les compétences en lecture (savoirs sur la langue, compréhension).

La participation est l'élément fondateur de la communauté de pratique. Elle est source d'apprentissage lorsqu'elle passe de participation périphérique à une participation complète. Cela correspond à un engagement de l'individu dans une pratique. Le concept d'engagement n'est pas figé, c'est pourquoi il est nécessaire d'en préciser les contours pour fixer l'usage que nous en faisons dans ce texte.

LA NOTION D'ENGAGEMENT APPLIQUÉE AU SUJET DANS LA COMMUNAUTÉ

L'engagement revêt un sens assez clair lorsqu'on l'applique à des situations relevant du militantisme ou de la défense de valeurs. C'est un lieu commun hérité de l'affaire Dreyfus : l'intellectuel s'engage dans l'espace public pour la défense de valeurs. On identifie deux aspects dans cette démarche, le fait d'avoir réfléchi à un problème ou une cause à défendre et celui de rendre visible cette réflexion en la matérialisant par une action spécifique. Les sciences sociales ont cherché à comprendre ce qui pousse à s'engager et ont identifié que l'intérêt serait au centre de la démarche et qu'un calcul entre avantages et coûts serait à l'origine de l'engagement qui, en ce sens, n'a rien de gratuit mais est utilitaire (Gardella & Monnet, 2006). Dans cette première acception l'engagement correspond donc à l'action d'un individu consécutive à la perception d'un intérêt personnel potentiel. Cette vision de l'engagement liée à l'espace public peut être nuancée. En particulier, l'engagement en tant que parole donnée comme cela se passe lors de la conclusion d'un pacte qu'il soit ou non matérialisé par un contrat en bonne et due forme. Par exemple, l'enseignant peut (doit ?) être engagé vis-à-vis de ses élèves et de leur réussite. Aucun contrat ne lie le professeur à l'élève et des paroles telles que « je suis là pour t'aider » ne sont pas nécessairement prononcées. Qu'est-ce qui pousse alors l'enseignant à trouver des solutions individuelles, à améliorer sa pratique, se documenter, ou simplement à encourager l'élève en difficulté, à inciter l'élève en réussite à approfondir son travail ? Dans le quotidien de la classe, l'enseignant n'obéit, dans les multiples petits gestes à l'intention de ses élèves, ni à des obligations professionnelles strictement définies, ni à un intérêt personnel calculé que pourrait lui apporter l'institution scolaire. C'est pourquoi, « L'engagement dans l'espace public ne peut pas se réduire à une condition unique en amont qui serait un intérêt clair et distinct, il doit aussi se comprendre dans ses effets et ses revendications identitaires pour ceux qui se mobilisent » (*ibid.*). L'engagement comporte ainsi une dimension relative à l'identité. Pour poursuivre l'exemple précédent, l'enseignant engagé vis-à-vis de ses élèves peut tirer bénéfice de leur réussite et ce faisant consolide son identité de professeur efficace.

L'approche du concept d'engagement au travers de l'action publique met en lumière plusieurs composantes de l'engagement : l'action, l'intérêt potentiel à retirer de cette action et enfin la reconnaissance d'un sujet caractérisé par une identité. L'engagement, ainsi perçu, répond à la nécessité de rendre son action visible et de lui donner un sens compréhensible en termes d'identité pour l'individu. Pour que la notion d'identité ressorte de cette action il est également

nécessaire qu'elle soit cohérente dans la durée comme le soulignait déjà Becker dans une première théorisation du concept (2006). Il utilise à ce propos les termes de « trajectoire d'activité » (*ibid.*). À titre d'exemple, il n'est possible de parler d'engagement d'un élève dans les apprentissages uniquement si celui-ci poursuit durablement ses efforts pour acquérir certaines connaissances ou compétences. Inversement, le jeune enfant qui fait du sport mais qui change chaque année de discipline n'est pas encore engagé dans une pratique sportive. La cohérence inhérente à l'engagement a pour effet de stabiliser le comportement, d'en créer de nouveaux cohérents et de se généraliser à d'autres comportements (Girandola & Roussiau, 2003).

L'engagement est donc caractérisé par une action cohérente dans la durée qui contribue à satisfaire un intérêt de l'individu, non forcément lié à l'action en cours, et qui renforce une identité. Laurent Thévenot (2006) contribue largement à la compréhension de l'engagement en abordant cette question sous l'angle du sujet qui agit. Pour ce dernier les modèles d'action sont multiples. Plusieurs manières de faire coexistent et traduisent plusieurs rapports au monde. La capacité de l'individu à composer avec cette diversité favorise plus ou moins son intégrité et son intégration à la communauté (*ibid.*). Partant de l'action selon le point de vue de sa coordination et le partage avec la communauté dans laquelle elle est inscrite, de l'environnement proche comme la famille à l'environnement le plus large comme la communauté culturelle, il distingue trois types d'action auxquelles correspondent trois régimes d'engagement. L'action dans chacun des trois régimes est régulée et construite en référence à l'évaluation de certains éléments pertinents de l'environnement.

Les trois faces de l'engagement

Le modèle de l'action publique

L'action publique est caractérisée par le fait qu'elle prend en compte son reflet sur un public (*ibid.*). La personne qui s'engage dans une action publique met en jeu (en gage) son expertise ou bien sa qualité de jugement ou encore la force de sa persuasion ... L'enseignant dans un cours magistral engage à la fois le contrôle des connaissances qu'il dispense et la qualité de la mise en forme qu'il en propose. L'engagement d'un individu dans une action publique peut être mesuré au regard d'une grandeur considérée, par exemple, être musicien. Plus grandes sont les qualifications, plus grandes sont les capacités à maintenir l'engagement. Les conventions sociales y sont très fortement prises en compte et doivent être parfaitement incorporées. Le langage adopté dans ce mode d'action est celui des valeurs générales desquelles les

personnalités sont exclues. La distanciation par rapport au sujet évoqué ainsi qu'un niveau de langage courant à soutenu est requis. Les informations pertinentes pour l'évaluation de l'action sont ainsi des grandeurs. Elles sont référées à un bien commun mesurable comme la valeur marchande, légale ou le degré de légitimité... Dans le cas de la lecture privée, ce sont les valeurs culturelles qui forment la référence : la légitimité d'œuvres, d'auteurs, de courants littéraires ou de types de textes ; la valeur marchande comme les prix littéraires ; le prestige de lieux de lecture ; les pratiques sociales qui attribuent une valeur ou un jugement sur une œuvre telles que la négociation du sens d'un texte, la recommandation de livres...

Thévenot nomme le régime d'engagement correspondant, « régime de justification » (*ibid.* : 106-107). Considérant la lecture privée, la dimension sociale de la lecture est très impliquée dans ce régime d'engagement. Elle se manifeste, par exemple, lors de discussions à propos d'un auteur ou d'un texte, dans les instances publiques consacrées à la lecture comme les émissions ou les articles littéraire ou encore dans l'activité du libraire ou du bibliothécaire. La valeur des œuvres est prise en compte dans l'évaluation de l'action et, à ce titre, la connaissance des auteurs, textes et types de textes légitimes participe à la constitution d'une échelle de qualification.

Le modèle de l'action individuelle

L'action individuelle implique l'individu dans sa trajectoire et son développement (*ibid.*). Elle correspond à un mode d'action qui répond à une intention et qui a été traduite en termes de plan d'action (*ibid.*). Elle implique le contrôle de manières de faire communément partagées et fournit une autonomie dans la capacité à agir. La préparation du repas est un exemple typique de l'action individuelle. L'action est entièrement planifiée, implique des savoir-faire spécifiques de différentes natures, que ce soit dans le choix du menu et des ingrédients que dans la réalisation. Le niveau de coordination est très important et le centre de l'action est le but à atteindre. C'est le niveau d'action courant qui implique d'être conscient pour avoir accès à la réalité afin de réfléchir pour pouvoir faire des choix. Dans ce type d'action, celles d'autrui et de soi doivent être intelligibles et communicables et donc correspondre à un agir partagé. L'évaluation de l'action se réfère aux objectifs personnels de l'individu, à son projet qui guide l'action. Pour la lecture privée, la référence est ce que la personne se fixe comme objectif. Cela peut-être pour un lecteur débutant d'avoir réussi à déchiffrer une phrase ou pour un lecteur expert de bien connaître la pensée d'un auteur. Les objectifs sont très divers mais relèvent dans

Cultiver la lecture privée au CP

tous les cas de la mise en œuvre de compétences spécifiques. Pour cette raison, l'évaluation de l'action est réalisée à l'aide de critères tels que « le repas est équilibré et bon », « la phrase lue a du sens », « la pensée de l'auteur lue apparaît cohérente ».

Le régime correspondant à ce mode d'action est nommé « régime du plan » (*ibid.* : 105-106). La coordination est possible par l'intermédiaire du langage commun et des usages communs des objets. Il correspond à un ordre des choses intelligible par tous. Dans ce régime, la coordination ne relève pas de l'ajustement car il correspond à des relations, interactions et usages qui ont été normées. On vise donc une large validité dans laquelle la personne peut agir. Ce régime correspond fortement aux dimensions mécanique et linguistique de la lecture mais la dimension sociale est également impliquée. Toutes les normes linguistiques et sociales liées à la lecture sont nécessaires à la coordination : la connaissance et l'utilisation d'un métalangage phonologique, grammatical, syntaxique ou relatif aux objets et aux lieux de lecture ; la connaissance de procédures comme le décodage et l'encodage ; la connaissance des règles de comportement dans les lieux de lecture ...

Le modèle de l'action pratique ou familière

Le champ des actions pratiques ou familières se distingue parce qu'elles sont « apparentées à des habitudes irréfléchies et incorporées » (*ibid.* : 10). Ce champ d'action échappe plus ou moins à la réflexion et à la conscience. Dans ce mode d'action « la personne est consolidée par les choses de son entourage » (*ibid.* : 145). L'action familière est tissée dans le quotidien de la personne même lorsqu'elle est engagée dans l'action planifiée ou publique. Le professeur du cours magistral préférera être assis ou debout ou encore être très mobile. La cuisinière appréciera d'écouter de la musique en travaillant et choisira un magasin plutôt qu'un autre pour faire ses courses car elle y a des habitudes. Enfin, lecteur expert ou novice, chacun pourra développer des petites préférences qui distinguent les uns des autres. J'ai une amie qui a pour habitude de débiter sa journée en ouvrant un livre devant son petit déjeuner, et pour ma part, j'aime la clore en refermant mon livre de chevet. Le but est de maintenir la personnalité et de ne pas se sentir contraint. L'évaluation de ce mode d'action est référée à une appréciation personnelle qualifiable d'aise ou commodité. Elle s'appuie sur des indices prélevés dans l'entourage des choses ou des personnes. Selon la terminologie adoptée par Thévenot, il s'agit du « régime du familier » (*ibid.* : 102-103). Le rôle de l'environnement et des occasions qu'il offre est fondamental. En effet, « la pragmatique de ce régime configure une personne dans une intimité distribuée sur ses proches entours, selon une disposition personnelle qui incline à agir en s'appuyant sur les choses et lieux familièrement disponibles. Les mots maîtres sont intimité,

proches entours. » (*ibid.* : 145) Cette forme d'engagement nécessite de disposer d'un espace intime, une marge de manœuvre qui laisse la possibilité d'interagir avec son entourage, matériel ou humain, sur lequel s'appuyer. Ici, la référence touche plus aux goûts personnels vis-à-vis de types d'œuvre, aux modalités corporelles de lecture. Cet engagement fonctionne en particulier avec les objets ou les personnes intimes, il se passe du langage et ne vise surtout pas une large validité ni une généralisation. Il relève des convenances personnelles. La dimension anthropologique de la lecture est partie prenante dans ce régime d'engagement.

Comme cela vient d'être souligné, il n'est pas possible de dissocier, dans « le feu de l'action », les trois régimes d'engagement décrits. Thévenot le formule en écrivant que l'individu est pris dans des « engagements pluriels » (*ibid.* : 227). À chaque moment, coexistent une part d'engagement public, d'engagement planifié et d'engagement personnel. On peut cependant identifier un régime dominant qui sert de moteur à l'action générale. Le présentateur de « La grande librairie »²² privilégie le régime d'engagement de la justification durant l'enregistrement de l'émission, tout comme ses invités. L'élève qui répond à un questionnaire de lecture est engagé prioritairement selon le régime du plan. Enfin le lecteur ordinaire qui profite d'une évasion hors du temps en se plongeant dans un bon roman lors du retour du travail en métro est essentiellement situé dans le régime du familier. L'imbrication des trois régimes permet de comprendre pourquoi l'engagement possède un effet sur le développement de la personne.

Les effets de l'engagement

L'engagement défini à partir de trois modalités d'action et en trois régimes permet aussi d'attribuer trois types de sens à l'acte ou, autrement dit, lui donner pleinement du sens. Le régime d'engagement familier permet d'attribuer un « comment » à l'acte tandis que l'engagement en plan lui attribue un « pourquoi ». La valeur de l'acte est quant à elle attribuée au travers du régime de justification (Girandola & Roussiau, 2003). Agir de manière engagée est ainsi plus porteur de sens qu'une action faite ponctuellement qui passe à côté du comment, du pourquoi ou de sa valeur. Dans l'apprentissage de la lecture, par exemple, une guidance très forte de la part de l'enseignant peut empêcher l'élève de se familiariser avec l'action ou de la planifier personnellement. De ce fait, l'accès au comment ou au pourquoi est limité. La motivation, en outre, naîtrait de l'identification de l'acte en termes de valeur ou de pourquoi (*ibid.*). L'identification de l'acte correspond à la manière dont l'individu qui agit perçoit et

²² Emission littéraire présentée par François Busnel sur France 5.

formalise son activité. Si on interroge un enfant en train de calculer une addition sur ce qu'il est en train de faire il peut répondre qu'il cherche $3+4$ ou bien qu'il est en train de résoudre un problème. Le premier se familiarise avec le répertoire additif de base et le second planifie son activité en vue d'un objectif précis. L'engagement a le pouvoir de donner accès aux différents niveaux de l'activité et donc d'augmenter potentiellement la motivation à sa poursuite. Le même élève s'il est dans le cycle du secondaire peut à la même question répondre qu'il s'améliore en mathématiques. L'identité de l'action est beaucoup plus abstraite. D'après Girandola et Roussiau « Au fur et à mesure que l'identité de l'action devient abstraite, "faire" devient "être". Le comportement identifié à un haut niveau deviendrait une définition de soi. Ainsi, "jouer du piano" évoluerait vers "s'exprimer soi-même" puis vers "être musicien". C'est pourquoi, les identités de l'acte de haut niveau (riche de sens) auraient un plus grand potentiel pour la définition de soi que les identités de l'acte de bas niveau (vide de sens) » (*ibid.* : p116). Dans le domaine de la lecture, c'est de cette manière que l'apprenti lecteur peut passer de savoir lire à être lecteur.

Par ailleurs, l'engagement met en évidence un comportement, il attire l'attention dessus, ce qui facilite sa mise en mémoire et son rappel. Aussi, un acte fait de manière engagée est plus résistant au changement ainsi que l'attitude qui y est liée (*ibid.*). Ultérieurement le même acte fait de manière engagée, et donc saillant, agirait comme un « raccourci cognitif », autrement dit se présenterait comme une option possible et facile en cas de choix de comportement, car déjà modélisé (*ibid.*). Ce serait pourquoi, lorsque devenu lecteur, il devient impossible de ne pas lire les messages écrits qui passent devant nos yeux.

L'engagement présente donc des intérêts évidents pour l'apprentissage en général. Il est source de sens, de motivation, d'intériorisation de compétences et valeurs, de développement d'habitudes et de routines. Lui donner une importance implique de s'interroger sur les façons de favoriser l'engagement des personnes.

Comment favoriser l'engagement

L'engagement n'est jamais spontané indépendamment de tout déclencheur. Le déclencheur peut être tout à fait interne à la personne agissante. C'est le cas des socialisations amicales et familiales non contraignantes qui incitent à participer à des activités dans lesquelles il est ensuite possible de s'engager (Lahire, 2004).

Lorsqu'il n'est pas suscité par un intérêt perçu individuellement par l'individu agissant, il peut être provoqué par une action volontaire de l'entourage. Dans le cadre scolaire, l'enseignant souhaite l'engagement de ses élèves dans les apprentissages. La première stimulation réside

simplement dans la formulation d'une consigne. Plus la consigne est contraignante moins elle suscite d'engagement (Girandola & Roussiau, 2003). La consigne de lecture d'un texte suivie d'un questionnaire évalué est moins engageante que celle d'essayer de lire un texte dont on va ensuite discuter. La possibilité de choisir ou d'adapter la tâche à ses capacités est donc un facteur d'engagement. L'engagement peut nécessiter l'utilisation d'un acte préparatoire peu coûteux en effort (*ibid.*). L'enchaînement d'actes engageants réclamant un effort allant crescendo maintient et renforce l'engagement. Pour maintenir l'engagement d'un élève dans son effort de lire un livre jusqu'au bout il est plus efficace de lui demander pour commencer d'en regarder les images, puis de décrypter la première de couverture et petit à petit faire lire morceaux par morceaux le livre. En revanche il est bien moins engageant de demander dès le départ de lire la première page, surtout si l'élève n'a pas le choix.

La question du choix dans l'action concerne en particulier la source de l'attribution de sens. L'attribution interne de sens renforce l'engagement contrairement à l'attribution externe de sens (*ibid.*). Le sens attribué aux devoirs faits à la maison est un bon exemple d'attribution de sens. Au cours préparatoire il est fréquent que l'enseignant donne quelques phrases ou mots à lire le soir. L'attribution de sens est interne si l'enfant le fait pour s'entraîner et mieux lire. Elle est externe lorsqu'il le fait car le lendemain il risque d'être interrogé et évalué sur sa prestation, même oralement. Les recherches sur l'engagement s'accordent sur le fait que la participation à une entreprise commune est bien plus engageante que le seul fait de se laisser persuader (*ibid.*). La participation doit être active et fournir un résultat. À ce titre, les cours magistraux ont un pouvoir d'engagement bien moins grand que les pédagogies actives. De plus, la force de l'engagement est favorisée par la clarté et la simplicité du comportement attendu en plus d'être librement accepté (*ibid.*). Le feed-back aide également à maintenir l'engagement dans le temps (*ibid.*). D'après Thévenot (2006), celui-ci permet de contrôler et maintenir son engagement en maîtrisant l'épreuve de réalité. Le feed-back peut prendre diverses formes. Cela peut être la réussite ou la quantification d'une tâche. Au cours de l'apprentissage de la lecture, l'élève peut contrôler la réussite de lecture de mots avec un logiciel adapté comme 1000mots²³ ou bien quantifier sa vitesse de lecture à l'aide, par exemple, des outils Fluence²⁴ fournis par l'éditeur La Cigale.

²³ Logiciel d'apprentissage de la lecture disponible en ligne à l'adresse : <https://www.1000-mots.fr/>

²⁴ Manuel d'évaluation et d'entraînement à la fluence : Fluence Volume 1, 2 ou 3, informations disponibles à l'adresse : <http://infos.editions-cigale.com/collection-fluence>

Girandola & Roussiau (2003) précisent que les jeux de rôles sont un bon moyen d'engager le comportement à condition bien-sûr que les rôles soient clairement définis. Il faut noter que les rituels sont une forme de jeux de rôles et qu'à ce titre ils possèdent un pouvoir d'engagement.

Nous pouvons maintenant définir l'engagement comme le fait de maintenir dans le temps un comportement librement consenti dont on pense pouvoir tirer un bénéfice. Ce comportement est constitué de trois régimes qui prédominent alternativement les uns par rapport aux autres mais qui coexistent le plus souvent. Ces trois régimes (familier, du plan et de justification) permettent d'attribuer un comment, un pourquoi et une valeur à l'action. Pour réguler son engagement dans l'action, l'individu prélève dans son environnement des éléments pertinents relevant d'indices quand l'action est plutôt familière, de critères lorsque l'action est plutôt planifiée et enfin de valeurs lorsqu'elle relève du régime de justification. En plus de favoriser l'attribution de sens à l'action, l'engagement est source de motivation, d'intériorisation de compétences et valeurs, de développement d'habitudes et de routines. La socialisation est un des premiers déclencheurs de l'engagement mais celui-ci peut aussi être provoqué par l'incitation en respectant certaines conditions. La contrainte doit être faible et il peut être entraîné par une série d'actes engageants. Le premier de ceux-ci doit être peu coûteux en efforts. L'attribution interne de sens est à même de maintenir l'engagement dans le temps tout comme la clarté et la simplicité du comportement attendu ainsi que la présence de feed-back. Ces dernières caractéristiques se retrouvent également dans le déroulement de rituels qui sont une manière de solliciter le comportement.

SYNTHÈSE ET POSTULAT : NOUVELLE DÉFINITION DE L'ACCULTURATION

L'acculturation doit être considérée comme un processus interactif inscrit dans un contexte acculturant et qui a pour résultat de faire évoluer ou modifier l'identité culturelle d'un sujet. Le contexte acculturant est centré sur une pratique et la formation d'une communauté autour de cette pratique est à même de produire des effets sur l'identité culturelle de l'individu. Cette communauté est efficace lorsqu'elle permet la participation, l'engagement, et crée des réifications. La participation implique l'engagement mutuel des participants dans une entreprise commune. L'identité culturelle est construite par l'individu dans son engagement et par des processus d'identification par l'imagination et l'alignement. Les trois mécanismes sont reliés et concomitants.

En définitive, l'acculturation est dynamique et en perpétuelle évolution. Elle s'appuie sur une pratique et non sur des connaissances factuelles ou des compétences ou des représentations. La pratique est globale et inclut des répertoires communs, des compétences et des représentations.

Le répertoire commun de la lecture privée est composé d'œuvres. Dans la perspective d'une pratique large et publique, ce répertoire est composé d'œuvres légitimes telles que la littérature classique. Dans les cercles de lecture plus restreints, les amis en particulier, le répertoire est centré sur les préférences de la communauté. Cela peut être un genre ou certains auteurs. C'est ainsi que les communautés de jeunes lecteurs s'intéressent plutôt à des séries ou certains types de personnages. Les compétences de la lecture privée sont de nature mécanique, linguistique et cognitive comme le décodage, la fluence ou la compréhension, mais elles sont aussi sociales. Ces compétences sont également comportementales et langagières puisqu'elles doivent permettre d'échanger avec différents types d'interlocuteurs sur sa pratique et ses lectures. Enfin, les représentations propres à la lecture privée réfèrent au sens attribué à sa pratique personnelle qui est comprise dans une pratique sociale. C'est dans ces représentations que se situe le sujet-lecteur, notion qui déplace la conception de l'apprentissage de la lecture du « savoir-lire » vers le « être-lecteur ».

Le souci d'efficacité de l'action de l'enseignant dans l'apprentissage de la lecture nous incite donc à formuler le postulat suivant à propos de la mise en place d'un contexte acculturant en classe : Les gestes acculturants de l'enseignant sont multiples et permettent la participation/réification du novice dans des engagements pluriels. Ils ont une fonction d'étayage de la pratique culturelle de référence, la lecture privée. Ce contexte offre aussi des occasions multiples d'identification par l'engagement, l'imagination ou l'alignement.

Dans la perspective de comprendre à quelles actions, quels gestes, de l'adulte « passeur de lecture » peuvent correspondre les mécanismes sous-jacents à l'acculturation, il semble que la place réservée aux rituels peut être primordiale. Selon Wenger, « Le rôle des rituels s'avère également important en rapport avec la construction d'une communauté de pratique. Ils associent les pratiques locales et les identités à d'autres lieux à travers le temps et l'espace » (2009 : 203). Nous avons vu également que la négociation de sens est une condition essentielle de l'identification. La négociation de sens est elle-même dépendante de la capacité à être conscient de ce qui est vécu, de pouvoir le nommer et le transformer en expérience narrative pour en fournir des énoncés de haut niveau (Bruner, 2008). À l'intérieur de ces rituels, l'étayage de l'adulte médiateur met les usages sociaux de la lecture à la portée de l'apprenti lecteur. Cet étayage relève de deux domaines. Il intervient au niveau langagier et également au niveau

Cultiver la lecture privée au CP

pratique. En effet, nous avons également relevé l'importance prise par l'environnement, les objets, les lieux et leur agencement, dans la pratique de la lecture privée tant au niveau de l'expérience intime que de l'expérience sociale.

Chapitre 5

Les gestes acculturants du passeur de lecture

LES RITUELS

Que désigne-t-on sous le terme de rituel ?

Le rituel n'est pas défini de manière fixe dans la littérature mais comme le rappelle M. Merri et V-P Vannier (2015 : 3) il « fait référence, (...), à des actes qui sacralisent le social (Javeau, 2001), tel le gâteau d'anniversaire ». C'est une définition faite par opposition à celle du rite qui fait référence à une entité mystérieuse comme peut le faire la religion. Les fêtes de Noël relèvent en ce sens du rite tandis que la rentrée des classes en septembre du rituel. D'autre part, les rituels sont également identifiables par leur caractère récurrent (Wulf, 2004) :

Les rituels sont des mises en scène sociales vécues par les sens dans lesquelles surgit une expérience de la différence. Les rituels sont des représentations culturelles, et, en tant que telles, sont corporels, performatifs²⁵, expressifs, symboliques, régularisés, non instrumentaux et efficaces. (...) Les rituels sont des modèles institutionnels de mises en scène du savoir collectif des pratiques d'actions communes qui permettent de confirmer l'autoreprésentation et l'auto-interprétation de l'ordre institutionnel ou communautaire. Leur arrangement scénique comporte des facteurs de reproduction, de construction et d'innovation. (*ibid.* : 8)

Le rituel comporte donc des éléments relatifs au temps, à l'espace, aux rôles attribués ou adoptés et enfin aux conditions matérielles de réalisation. Il se déroule selon un script qui peut évoluer au fil des répétitions et occupe un espace particulier défini par les participants du rituel. Au sein du rituel les individus jouent un rôle et adoptent la posture qui convient. Un certain nombre d'éléments symboliques donnent leur sens et leur force au rituel. Il s'agit souvent d'objets mais des formules ou des gestes particuliers peuvent jouer le rôle d'accessoire. C'est le cas par exemple des formules quasi-magiques qui initient le début d'une séance de contage comme le « Faites silence, faites silence, mon histoire commence ».

²⁵ Au sens de Austin (1962), performatif signifie que l'acte de parole ou de rituel instaure un nouvel état de fait comme lorsque le maître signale le début de lecture par un geste qui instaure le fait que maintenant, c'est le livre et non lui-même qui parle.

Quel sens possède le rituel pour les pratiques sociales, la communauté et l'identité ?

Les rituels visent la structuration et l'intégration (voire l'oppression) mais ils ont aussi un aspect constructif d'une part dans la genèse des communautés et d'autre part en fournissant un outil susceptible de régler des problèmes ou conflits relatifs à la communauté (*ibid.*). Par ailleurs, ils ont aussi une « structure temporelle » et interviennent dans des « espaces sociaux » qu'ils contribuent du même coup à former. Selon Wulf, « Ils contribuent à élaborer des transitions entre situations et institutions sociales et à négocier les différences entre individus et situations. (...) Ils génèrent et peuvent transformer les ordres sociaux et les hiérarchies. Leurs mises en scène et représentations nécessitent un savoir du rituel, qui est un savoir pratique pouvant être acquis de manière mimétique dans la participation aux situations rituelles » (*ibid.* : 8). C'est d'ailleurs le caractère mimétique qui assure le pouvoir performatif du rituel. Le rituel permet ainsi à l'intérieur de ses limites d'élaborer des dispositions et de fixer des compétences. Il a pour cadre un modèle social et culturel, qui fait du rituel une spécificité selon le lieu où il est exécuté. Dans le cadre scolaire, des rituels pouvant sembler identiques, tel que le rituel des responsabilités à l'école primaire, traduisent en réalité des valeurs sociales et culturelles propres au pays où il se déroule (Raveaud : 2015).

Ainsi, le rituel a une place dès la genèse des communautés, d'ailleurs, « Les communautés sociales se constituent à travers des formes ritualisées d'interaction et de communication qui peuvent être verbales ou non verbales. Celles-ci sont représentées sur une " scène " ; seule cette voie performative rend possible les rôles, la cohésion, l'intimité, la solidarité et l'intégration de la communauté » (Wulf, 2004 : 10). Par la suite les communautés vivent et conservent leur unité sur la base des interactions sous toutes ses formes. De fait, les rituels concourent à développer les relations sociales et ont donc un rôle à jouer dans l'éducation ou la socialisation (*ibid.* : 11)

Quelle place est attribuée aux rituels dans le monde scolaire ?

Les travaux récents de Merry et Vannier (2015) montrent que le rituel est en déperdition dans l'école française actuelle. Les auteures soulignent en outre que son affaiblissement renforce les différences entre les élèves dont la connivence avec l'éthos scolaire est plus ou moins développée :

En définitive, la déperdition des rituels dans l'école contemporaine annoncée par la sociologie s'accompagne de l'établissement de nouvelles structures régulières de contrôle qui peuvent être bureaucratiques ou thérapeutiques. Ces contrôles

peuvent être source non seulement d'une adoption exclusive des seuls enjeux instrumentaux de l'école, mais encore d'individualisation et d'émergence de contre-rituels au sein du groupe des élèves (McLaren, 1999). De plus, cet affaiblissement des rituels peut nuire plus spécifiquement à des élèves qui, par leur origine sociale ou leur fragilité particulière, seraient plus éloignés de l'école. Le maintien de pratiques rituelles est, on le voit, une question sociale très sensible qui associe école, enjeu sociétal et différenciation des publics. (*ibid.* : 5)

En effet, le rituel contribue à construire pour tous les élèves une forme d'appartenance à la communauté scolaire. C'est pourquoi, lorsqu'ils sont interrogés, les enseignants de la maternelle au lycée en reconnaissent l'utilisation (*ibid.*). Les buts poursuivis par la ritualisation varient cependant en référence à une culture professionnelle distincte entre les trois niveaux de scolarité. L'institution qui utilise le plus la ritualisation est la maternelle et qui l'inscrit même dans son emploi du temps malgré une absence de formalisation dans les programmes (*ibid.*). La particularité des rituels de maternelle est de faire réaliser une tâche par les élèves. Cette utilisation particulière du rituel a pour but non seulement d'acquérir un savoir mais aussi de développer une posture (*ibid.*). Dans le secondaire, la ritualisation concerne plus particulièrement les règles de vie de classe et la structuration de connaissance (*ibid.*). Entre ces deux pôles l'utilisation déclarée des rituels par le primaire vise plutôt la structuration du temps. Bertrand & Merri ont effectué une revue de littérature sur les fonctions du rituel scolaire (2015). Leur étude montre que bien qu'ils soient présents en classe de manière plutôt courante, les rituels ne sont pas évoqués par les enseignants en relation avec les fonctions identifiées. On peut cependant constater qu'ils correspondent à un genre professionnel (Clot & Faïta, 2000).

Les rituels scolaires remplissent au moins trois groupes de fonctions (Bertrand & Merri, 2015) :

- Des fonctions sociales : les rituels comme se lever lorsqu'un adulte entre en classe consacre l'ordre social et l'autorité de l'adulte sur l'enfant dans l'école ; le micro-rituel du doigt levé permet de contrôler les prises de paroles et les normes sociales dans les règles de discussion ; le rituel de la date permet quant à lui d'adopter les normes sociales des différentes représentations du temps.
- Des fonctions d'apprentissage : c'est la structure de participation dans ses trois dimensions communautaire, interpersonnelle et personnelle qui est à la source des apprentissages effectués lors de certains rituels. La dimension communautaire met en scène certains usages sociaux au travers d'une « organisation matérielle construite par l'enseignant qui a une intention didactique » (*ibid.* : 42). La dimension interpersonnelle

est caractérisée par la communication et la coordination des membres du groupe autour d'un objectif partagé (*ibid.*). Enfin la dimension personnelle désigne le travail d'adaptation et d'appropriation que l'élève doit faire afin de participer à l'action collective. C'est le caractère répétitif et stable du rituel qui fournit un cadre rassurant et prévisible permettant à l'élève de fournir ce travail personnel.

- Des fonctions langagières : le dialogue pédagogique inhérent à la pratique scolaire impose l'utilisation de scénarios langagiers récurrents et de diverses fonctions du langage (demander, résumer, évoquer, décrire, désigner ...). Ainsi, « les rituels apparaissent comme des situations quotidiennes de socialisation qui permettent un développement langagier en représentant et plaçant en mémoire des scénarios et scripts récurrents (Shank & Abelson, 1977) que l'enfant peut identifier et à partir desquels il construit un format de situation qu'il peut reconnaître, identifier et anticiper. Dès lors, il est capable d'investir une situation langagière dont il reconnaît le schéma général (Hatchuel, 2005 ; Rabin-Jamain, Marcos & Bernicot, 2006) » (*ibid.* : 43).

On mesure à quel point ces fonctions peuvent contribuer à la constitution d'une communauté de pratique notamment la structure de participation avec ses trois dimensions. La conception d'un rituel, pour qu'il soit pleinement efficient, mérite d'être véritablement pensée selon ses différentes composantes.

Les composantes du rituel

Les rituels comportent différents aspects qu'on peut réduire à trois grandes composantes tributaires les unes des autres : la mise en scène, le corps, et le performatif.

La mise en scène possède une structure temporelle avec un début et une fin (Wulf, 2004). Elle représente un temps particulier à l'intérieur duquel se déroule un script. Elle occupe une scène, c'est-à-dire un espace dédié dont l'atmosphère spécifique influence les participants du rituel. L'agencement de l'espace et l'arrangement scénique dépendent d'accessoires qui servent de symboles. Par exemple, la zone du tableau dans une classe matérialise le lieu du savoir et la présence de l'enseignant symbolise le début du cours ou bien le bâton de parole par sa seule possession autorise ou non la prise de parole. La structure du rituel se distingue du quotidien afin d'en faire une expérience à la fois répétitive et stable. Les participants du rituel devraient être tour à tour acteurs et spectateurs. Acteurs afin de participer à l'action commune et spectateurs car la mise en scène nécessite une représentation qui n'a de sens que lorsqu'elle s'adresse à un public. Quand le participant n'est jamais acteur il en découle une relation

d'exclusion par rapport à l'action en cours. La mise en scène sert de cadre à l'action en cours qui est alors mise en adéquation avec des normes de réalisation, des schémas d'interactions (avec les personnes ou les objets) et un décor. La notion de mise en scène indique par ailleurs que les actions sont jouées. C'est-à-dire que les actions comportent une part d'interprétation. La mise en scène ne peut donc pas être strictement rigide mais comporter des éléments récurrents pouvant être interprétés par la communauté par le jeu. « Les rituels comportent ainsi des éléments formels récurrents précis de mise en scène qui sont travaillés par les communautés de manière ludique » (*ibid.* : 407).

C'est en particulier par le corps que les marges d'interprétation sont possibles. En effet, il semble que la corporalité, mouvements, gestes et mimique, jouent un rôle important dans chaque rituel (*ibid.*). La réussite d'un rituel tient en grande partie au fait que les corps en permettent la réalisation et donc les effets (cf. les fonctions du rituel ci-dessus). Un agir corporel commun caractérise le rituel. Dans ce type de séquence les formes d'expression non verbale donnent des repères pour l'interprétation et participent à l'établissement d'une interrelation sans passer par une compréhension formelle. Il s'agit aussi bien de comportements où les attitudes se complètent, s'opposent, sont symétriques ou se compensent. D'après Wulf, « Les gestes et les mimiques sont des mouvements signifiants du corps et représentent de manière symbolique des intentions et des émotions, et de ce fait, ils participent à la socialisation de l'individu ainsi qu'à la genèse et au développement de la communauté » (*ibid.* : 408). Il résulte de cette forme de communication et de coordination par les corps des effets de mimétisme qui ont pour conséquence de rendre le rituel performatif.

Le rituel est performatif lorsqu'il parvient à instaurer à travers le temps et l'espace grâce à la mise en scène un agir commun qui peut se référer à des valeurs, des normes, des savoirs et des pratiques sociales. Autrement dit, lorsque le rituel imite la pratique réelle, il confère à ceux qui y participent une représentation de soi qui vaut pour la pratique sociale (*ibid.*). Dans les représentations dansées rituelles de fin d'année scolaire, les jeunes élèves se transforment en véritables danseurs et leurs parents en spectateurs de ballets. C'est par une structure d'emboitements à trois niveaux que les rituels peuvent être ancrés dans la réalité sociale : du niveau micro aux niveaux méso et macrosociologiques (Montandon, 2015). À l'école, le niveau microsociologique est inscrit dans les rituels qui permettent aux élèves de s'identifier comme sujets au sein du petit monde que représente la communauté de l'école voire de la classe. Les rituels qui relient le quotidien scolaire à la qualité d'élève en cours d'apprentissage relèvent du niveau macrosociologique. Enfin, chaque fois qu'un rituel fait explicitement référence à une

pratique sociale légitime il pénètre le niveau macrosociologique. Dans l'école où je travaille, je pense à trois formes de rituels relevant chacun des niveaux micro, méso et macrosociologique. La cour étant située à l'arrière de l'école, l'entrée nécessite pour les élèves de faire un parcours qui contourne le bâtiment, celui-ci est balisé par deux enseignants. Des rituels de salutations et de comportements propres à l'école font adopter par chacun le rôle d'élève attendu dans notre établissement. Par ailleurs l'école utilise un carnet de liaison avec les parents identique à celui qui est utilisé dans le collège de la ville et tout à fait semblable à ceux du secondaire. Les rituels de communication par cet outil, qui devient à l'occasion un symbole de l'élève au sens large, relèvent du niveau mésosociologique. Enfin, chaque année, l'école organise des ateliers de Noël pour fabriquer des objets de décoration de sapin qui sont rapportés à la maison. Cette structure de rituels crée la liaison entre un vécu interne à la classe et la vie sociale et de ce fait inscrit le rôle d'élève dans un contexte qui dépasse l'école et lui donne un sens culturel. L'élève existe dans la société et non seulement « entre les murs²⁶ » de l'école. Les rituels perdent de leur force, c'est-à-dire ont un effet très limité quand ils ne permettent pas suffisamment aux processus mimétiques de lui conférer son pouvoir performatif. Les rituels peuvent être affaiblis s'ils sont trop ponctuels. Si la mise en scène est trop dépourvue d'éléments et d'objets symboliques, le rituel devient obscur pour une partie de ses acteurs. Enfin, si l'emboîtement des différents niveaux sociologiques est lacunaire, l'investissement identitaire est compromis (*ibid.*).

En définitive, un rituel réussi est un rituel qui parvient à être performatif pour tous ses acteurs. Pour cela il comporte une mise en scène qui utilise des objets ayant statut de symboles et qui laisse une place importante au jeu, en particulier par l'usage de gestes et mimiques. De plus, il est inscrit dans une structure de rituels qui assure le lien entre un niveau local et un niveau social. Concernant la lecture privée, on peut donc faire l'hypothèse que les rituels scolaires associés à la lecture, en plus d'être récurrents, pour être efficaces, doivent, d'une part, être riches au niveau de la mise en scène, et d'autre part, multiples afin de faire le lien entre une pratique scolaire et une pratique sociale.

Compte tenu de l'importance des rituels dans le processus d'acculturation à la lecture, leur observation sera centrale dans notre dispositif méthodologique. On conçoit aussi que le rituel correspond à un dispositif tout à fait complexe et que son observation et analyse est à son image.

²⁶ En référence au roman de François Bégaudeau « Entre les murs » qui relate le quotidien dans un collège de la banlieue parisienne.

Le cadre ritualisé fournit ainsi un étayage de la pratique de la lecture privée. Celui-ci porte sur le langage, objet premier de l'activité de lecture et moyen de socialisation de la pratique, et sur l'accès au livre ainsi que les lieux de lecture.

L'ÉTAYAGE LANGAGIER DE LA PRATIQUE

Défini par Bruner dans un article de *Savoir faire, Savoir dire* (1983), le concept d'étayage en apprentissage désigne l'action d'un expert (le tuteur) qui aide un novice (typiquement un enfant) dans la résolution d'une tâche en prenant à sa charge une partie plus ou moins importante de l'activité :

L'intervention d'un tuteur (...) la plupart du temps (...) comprend une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à " prendre en main " ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent de son domaine de compétence et de les mener à termes. (1996 : 263)

L'étayage ne consiste pas à faire à la place de l'enfant mais à situer la tâche dans sa Zone Proximale de Développement (Vygotski). Plus ce dernier devient compétent et acquiert de l'autonomie plus les gestes d'étayage sont faibles jusqu'à finir par disparaître.

La pratique de la lecture privée comporte trois dimensions dont deux sont essentiellement constituées d'activités langagières :

- les compétences en lecture permettant de décoder et construire du sens
- les compétences sociales permettant d'échanger des points de vue, de négocier des interprétations et de participer à un ensemble de sociabilités autour de l'écrit.

Ces activités langagières s'appuient sur un tissage entre un langage écrit et un langage oral. On peut les classer en deux groupes distincts. Il y a les activités qui donnent la priorité à l'écrit et permettent de restituer une version orale et fidèle d'un texte. Et il y a également les activités qui reflètent l'activité cognitive engendrée par la lecture.

En classe de CP, on peut ainsi identifier plusieurs types de séances correspondant à ces activités et pouvant être reliées à la lecture privée : les séances de lecture orale de texte de littérature de jeunesse, lecture offerte et lecture découverte de texte et les temps de discussion, compréhension, débat autour d'un texte du même type. Il faut reconnaître que bien souvent et

heureusement, ces deux types d'activités sont imbriqués l'un dans l'autre, mais la distinction permet d'identifier ce que l'enseignant étaye lorsqu'il gère les activités langagières qui y sont liées. En effet, c'est la combinaison des mécanismes de décodage, de compréhension et des compétences stratégiques qui donne tout son sens à la lecture et à fortiori à la lecture privée.

L'oralisation du texte

Selon l'expression utilisée par plusieurs chercheurs, le lecteur est une « machine à lire » (cf. Ouzoulias, 2004), il construit une représentation mentale du texte qui se superpose à celle de l'auteur. Cette représentation mentale utilise, en plus d'autres données, une représentation orale du texte par groupes de mots (*ibid.*). L'oralisation du texte correspond donc à la version orale de la version mentale. Il faut la différencier de l'activité de contage qui recontextualise le texte par certains procédés d'intonation, de mimiques et de mise en scène.

Les recherches sur la lecture de l'enseignant au groupe classe nous servent de repères quant à cette oralisation.

Boiron (2010) parle de lecture dramatisée dans lesquelles l'enseignant prend à sa charge, outre le décodage, l'expression des sentiments des personnages, de leurs motivations et de leurs traits de caractère. L'utilisation de variations intonatives et de rythme dans le débit de parole, de pauses dans la chaîne sonore fournissent une version interprétée du texte. Pour l'enseignant il s'agit donc d'une compétence particulière puisque la lecture aux élèves « n'est pas une simple oralisation du texte écrit mais un geste didactique marquant l'intention d'orienter la compréhension du jeune enfant » Bourhis (2012 : 87). Le paraverbal joue ainsi un rôle particulier dans la lecture oralisée et la mise en scène du texte. Bourhis a étudié les caractéristiques des paramètres vocaux d'une lecture oralisée par une enseignante. Ses travaux montrent que la mise en voix du texte joue sur deux types de paramètres, la modulation de la mélodie couplée à l'intensité d'une part et les pauses prosodiques et silences (pauses > 1s) d'autre part. Ils ont pour effet de construire « une mise en scène affective » et une « mise en scène intentionnelle » (*ibid.* : 93-94). Dans la mise en scène affective, c'est la théâtralité qui est mise en avant. Les personnages, leurs émotions et leurs intentions sont mis en avant par le lecteur qui livre du texte une version fortement interprétée si on se place du point de vue des personnages. L'auditeur a peu besoin de se demander qui est le personnage qui parle, comment il se sent ou quelles sont ses intentions, ces éléments sont contenus dans l'oralisation fournie. La mise en scène intentionnelle a, de son côté, pour objet de créer un espace de réflexion autour du texte entendu. Elle prend en charge le découpage syntaxique mais impose également les temps que le lecteur expert s'octroie pour construire le sens et interpréter le texte. « Dans cet

espace dialogique maître-élève, l'enfant construit une pensée propre, à partir de ce qui vient d'être dit. Le silence « parle » la parole qui l'a précédée pour la reformuler » (*ibid.* : 94). Avec cette mise en scène, l'auditeur a les moyens d'utiliser les stratégies de compréhension qu'il maîtrise, par ailleurs, avec le langage oral. Ce sont les aspects linguistiques (groupes de sens) et stratégiques (contrôle de la compréhension) qui sont pris en charge par le lecteur qui oralise. En définitive, l'oralisation du texte met en relation l'activité silencieuse du lecteur et la chaîne verbale grâce à laquelle il construit sa compréhension. Les éléments d'étayage de cette oralisation reposent fortement sur les intonations, la prosodie et la segmentation du texte en groupes de sens au niveau syntaxique et au niveau textuel. C'est ainsi que l'étayage peut être modulé selon les compétences de l'enfant à interpréter les émotions et intentions des personnages (empathie et théorie de l'esprit) et selon ses compétences linguistiques notamment au niveau syntaxique et enfin selon ses compétences de compréhension d'un énoncé oral. Lorsque l'enseignant mène une séance de lecture offerte ou de lecture-découverte de texte, il a la possibilité de calibrer son étayage dans ces différentes compétences. Il peut apporter des informations sur les personnages par une forte mise en scène affective du texte ou en les explicitant directement aux élèves. Il peut aussi fournir un découpage du texte qui aménage, de manière accentuée, les groupes de sens soit par la mise en page, soit par une forte lecture intentionnelle. L'étayage peut enfin prendre en charge le décodage et les mises en scène affective et intentionnelle de la version orale du texte mais sur un texte dont la compréhension pose des problèmes aux élèves, un texte résistant (Touveron, 2002).

La version orale du texte constitue déjà en soi une interprétation qu'elle soit le fait de l'enseignant ou de l'élève. Elle sert de base au travail de la compréhension. Sans cette compréhension, la lecture perd son sens car « selon J.S. Bruner (1997, 2002) comprendre l'histoire permet aux enfants d'actualiser leur expérience dans les récits, d'établir des liens entre des événements culturellement codifiés et l'expérience personnelle » (Bourhis, 2012 : 88).

La compréhension du texte réfère à la dimension cognitive de la lecture. Les activités langagières qui la soutiennent doivent refléter cette activité cognitive. C'est pourquoi nous nous intéressons à une forme d'oral qualifiée de réflexif à même d'étayer les processus de compréhension de texte.

Les oraux réflexifs

L'interaction langagière est nécessaire à l'apprentissage. Toutes les recherches actuelles portant sur l'acquisition de la lecture ainsi que les résultats des enquêtes internationales montrent que la compréhension de l'écrit s'apprend et s'enseigne. Cet apprentissage ne peut donc faire

l'économie d'interactions langagières. Selon Chabanne et Bucheton (2002a), « ce sont les interactions langagières dans des contextes chaque fois spécifiques qui permettent aux sujets d'élaborer progressivement les formes sémiotiques de leurs représentations, au cours de processus complexes de reprise-transformation-assimilation » (*ibid.* : 2). Quels sont les savoirs en jeu dans l'apprentissage de la compréhension ?

Le sens d'un texte émerge à la suite d'un « processus de lecture » (Rosenblatt, 1994) au cours duquel un sens du texte est construit à partir d'un « tissage » entre connotation du texte, connaissances et attentes personnelles du lecteur. Ce processus prend en compte divers éléments contenus dans le texte, indices linguistiques et textuels, et les combine à des connaissances individuelles à la fois sur la langue, les textes, les hommes et le monde. Il s'agit d'un processus qui fonctionne par aller-retours entre un sens local et un sens global permettant de faire des hypothèses validées ou infirmées. Les savoirs en jeu dans l'apprentissage de la compréhension en lecture portent à la fois sur des connaissances concrètes, le lexique, la syntaxe, le type de texte (...) et sur des connaissances abstraites telles que synthétiser ce qui vient d'être lu, anticiper la suite, hiérarchiser les informations (...). En résumé, la compréhension de texte comporte le prélèvement pertinent d'indices et le traitement à y appliquer pour produire du sens. Le lecteur expert interagit avec le texte et ce faisant s'installe dans des « routines interactionnelles » (Bruner, 1983) qui sont adaptées selon le type de texte auquel il est exposé. Ces routines sont des savoirs cognitifs que l'oral réflexif permet de rendre visible. Chabanne et Bucheton (2002a) définissent la réflexivité comme étant le fait de refléter, par le langage, une activité de quelque nature qu'elle soit. Si cette qualité peut être attribuée de manière générale au langage, ils remarquent cependant que « (...) certaines pratiques langagières scolaires sont *plus* réflexives que d'autres, qu'elles sont le lieu d'apprentissages *plus* intenses, *plus* durables, *plus* complexes, qu'elles sont le lieu de transformation du sujet plus notables » (*ibid.* : 4). Pour qu'il y ait réflexivité, il est nécessaire que l'élève ait l'opportunité de s'engager dans des échanges qui vont générer des apprentissages au niveau langagier et cognitif. « Avant toute chose, pour que l'élaboration de connaissance puisse avoir lieu, il faut créer un espace intersubjectif commun, il faut que les actions se coordonnent (celle du maître avec les élèves, celles des élèves entre eux), il faut que se routinise le cadre même de l'interaction (...) » (*ibid.* : 7). Autrement dit, les oraux dits réflexifs sont inscrits dans des pratiques sociales, c'est pourquoi ils correspondent à différents concepts proches : la notion de *format* (Bruner, 1983), d'*entour* et d'*atmosphère* (François, 1998) et la notion de *contexte* (Bakhtine et Vygotski). C'est le cadre social qui sert de cadre à un type d'oral approprié.

L'étayage des oraux réflexifs dans les interactions scolaires permet à la fois de modéliser l'activité réfléchie par l'oral et de soutenir son énonciation par plusieurs procédés que nous allons détailler.

À l'école, les oraux réflexifs prennent place dans des situations conçues par l'enseignant dont certaines caractéristiques ont été identifiées :

- récurrence de la situation : le genre discursif demandé par la situation est convoqué plusieurs fois à intervalles plus ou moins espacés (Froment & Carcassonne, 2002), (Chemla & Dreyfus, 2002),
- imposition du genre discursif par l'intervention de l'enseignant (il peut intervenir en premier et guide la conversation ou au contraire laisser l'initiative aux élèves) (Froment & Carcassonne, 2002),
- utilisation de reformulations dont plusieurs formes ont été identifiées par Jaubert et Rebière (2002) :
 - la reformulation syntaxique à visée réductrice qui prend en compte des données concrètes comme des éléments d'un texte,
 - la reformulation lexicale pour préciser l'énonciation,
 - la reformulation floue pour permettre à la parole de continuer de circuler tant que le sujet n'est pas bien cerné.
- utilisation de l'analogie qui met à la portée des élèves un concept éloigné de leur univers,
- utilisation de formulations qui stabilisent un énoncé afin de clore un sujet.

Le concept d'oral réflexif apparaît ainsi comme un cadre adéquat pour comprendre et analyser les interactions langagières qui naissent en famille ou en classe autour de la pratique de la lecture.

Synthèse de l'étayage langagier de la lecture

La pratique de la lecture peut être étayée lors de l'oralisation d'un texte et lors des processus cognitifs et sociaux que la lecture convoque. L'étayage de l'oralisation peut porter sur le décodage, la mise en scène affective du texte (relative aux affects des personnages) ou la mise en scène intentionnelle (relative au découpage en groupes de sens du texte). Les processus cognitifs et sociaux liés à la lecture peuvent, quant à eux, être étayés par des échanges langagiers que le concept d'oral réflexif permet de cerner.

Si les interactions langagières sont à même d'étayer les dimensions sociale et cognitive de la lecture privée, la subjectivité de la lecture qui nécessite l'intimité échappe, de son côté, aux interactions directes. Le lecteur développe sa relation intime aux textes et aux livres dans un espace et un temps, concret et symbolique, qui lui fournit sécurité, tranquillité et accès aux textes. Aussi l'aménagement des lieux de lecture est susceptible également de participer à l'acculturation à la lecture privée.

L'AMÉNAGEMENT DES LIEUX DE LECTURE DANS LA CLASSE

La médiation avec les textes et les livres est une condition essentielle à l'entrée dans la lecture mais elle ne peut dispenser d'un contact personnel et direct de l'apprenti lecteur avec les objets et les lieux de lecture. A l'école maternelle, c'est la question de la découverte et de l'appropriation de l'écrit qui est évoquée pour justifier la présence en libre-service de livres en classe. Dans le domaine de l'écrit les attendus de fin de cycle du programme 2015 à l'école maternelle²⁷ mentionnent de « Manifester de la curiosité par rapport à l'écrit. (...) » (Ministère de l'Éducation Nationale, MENE1504759A, 2015). Cependant, cette notion d'appropriation de l'écrit ne suffit pas à elle seule à justifier le bien-fondé de la mise à disposition de livres dans la classe. Elle permet de nourrir et de donner une réalité à la subjectivité de la lecture. En effet et comme le souligne Pennac « La lecture ne relève pas de l'organisation du temps social, elle est (...) une manière d'être. » (1992 : 125). On ne devient lecteur que si on le veut bien. À condition bien-sûr qu'on y ait été invité et qu'on nous ait montré le chemin pour aménager son temps et son espace propre pour la pratique de la lecture. Lorsque le milieu familial ne suffit pas à proposer cette invitation, c'est l'école, responsable de l'apprentissage de la lecture, qui peut poser les premières balises du chemin que chaque lecteur trace pour lui-même dans le monde de l'écrit. Dans cette perspective l'enseignant a pour rôle de mettre à la disposition de ses élèves des livres qui soient « attrayants, accessibles et d'étayer les usages débutants des élèves par la formalisation de règles simples, la facilitation du choix, la stimulation de la curiosité culturelle mais aussi en modélisant les usages usuels qui en sont faits » (Frier, 2016 : 157).

Il s'agit donc de créer un environnement favorable à la pratique personnelle de la lecture. Ce qui passe tout d'abord par l'aménagement d'espaces dédiés à la lecture. Les enseignants ont pour cela peu de marge de manœuvre. Ils peuvent installer une bibliothèque de classe et

²⁷ Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

éventuellement un coin lecture si les locaux le leur permettent. L'intérêt de tels dispositifs est régulièrement mis en avant, pourtant ces espaces sont loin d'être présents dans toutes les classes²⁸ alors que « Des recherches ont montré que, lorsqu'il y a un coin lecture dans la classe, les élèves lisent deux fois plus de livres que dans les classes où il n'y en a pas » (Brassell, 1999, cité par Giasson, 2005 : 46). Et, lorsqu'ils sont présents, ils ne remplissent pas toujours leur mission d'invitation à la lecture.

Jocelyne Giasson (2005) propose une série de critères susceptibles de favoriser la fréquentation de la bibliothèque de classe et de coin lecture. Ces derniers doivent :

- contenir au moins 8 livres par élève,
- contenir un riche panel de livres de jeunesse, répondant à des habiletés de lectures hétérogènes,
- pouvoir accueillir facilement 5 élèves ou plus,
- être tranquille et bien éclairé,
- posséder un tapis ou des sièges confortables (pour le coin lecture),
- offrir de l'intimité grâce à la présence d'une séparation (par rapport à l'espace classe),
- mettre en évidence la couverture de quelques livres,
- posséder un tableau d'affichage avec des jaquettes de livre attrayantes et des affiches,
- utiliser une forme de classement de livres,
- être désigné par un nom.

Ces critères sont cohérents avec les préconisations de Devanne (2001). Il propose de concevoir un « espace-livres » comme le lieu pivot qui donne sens et cohérence à l'ensemble des apprentissages du lire-écrire dans toute leur richesse et leur complexité. Le postulat est le suivant : c'est dans les livres que l'on apprend à lire et c'est à partir des livres que l'on apprend à écrire :

Permettre aux enfants d'apprendre à lire, c'est leur donner les moyens d'une vie dans les livres qui suppose un nombre de livres suffisant et un espace vaste et ouvert aux pratiques de lecture autonomes comme aux recherches qui y sont organisées quotidiennement ; (*ibid.* : 3)

Les conséquences de cette immersion quotidienne dans l'espace-livres seraient ainsi décisives sur les conduites d'apprentissage dans la mesure où elle permet à la fois l'individualisation des

²⁸ C'est ce que montre l'enquête menée par Jocelyne Giasson au Québec en 1999. Selon cette enquête 42% des classes ne possèdent ni coin lecture ni bibliothèque dans la classe.

Cultiver la lecture privée au CP

parcours (choix des lectures, relectures des mêmes ouvrages) et la socialisation des parcours (interactions libres autour des livres).

L'efficacité de ces lieux de lecture est étroitement liée aux conditions psychologiques et sociales d'un climat favorable à la lecture dans la classe et donc à l'engagement de l'élève sujet lecteur dans ces lieux. L'enquête d'Éliane Fijalkow (2006) nous éclairent à ce sujet.

L'enquête menée en deux temps (1990-1999) dans un large échantillon de classes de CP²⁹ par Éliane Fijalkow (2006) avait pour objectif d'évaluer le statut de la littérature de jeunesse dans l'enseignement-apprentissage de la lecture en classe de CP. Un volet de l'enquête s'intéressait plus spécifiquement aux modes de fréquentation du coin lecture. Les résultats montraient que si la fréquentation du coin lecture augmentait sensiblement entre les deux périodes, le motif premier demeurait inchangé, les élèves se rendant dans cet espace avant tout parce qu'ils avaient terminé leur travail :

Ainsi, la manière dont le coin lecture est géré par la majorité des enseignants confirme que les livres de littérature de jeunesse qui s'y trouvent sont considérés comme des outils d'appoint indirects à l'activité scolaire plutôt que comme des supports privilégiés du travail de lecture. Le coin lecture apparaît davantage comme un lieu de détente par la lecture qu'un lieu de travail pour la lecture. (*ibid.* : 118)

L'accès au coin lecture devient alors problématique s'il n'est réservé qu'à certains élèves, ceux qui ont toujours fini en avance. Car lire est aussi une question de temps. Pour éviter que ces moments ne soient perçus par les élèves comme un supplément d'âme dont on peut profiter seulement « s'il reste du temps », il importe en effet de fixer une durée et une périodicité stables et quotidiennes. Jocelyne Giasson suggère 10 à 15 minutes par jour. Un autre aspect de ces partages de lecture concerne ce que Giasson nomme l'implantation de la période de lecture personnelle (temps consacré à la lecture personnelle dans la classe). En effet, l'enseignement de la lecture relève d'une programmation qui inclut de nombreux moments d'apprentissage collectifs. Mais on oublie souvent la nécessité de temps individuels, susceptibles de permettre à l'élève de s'approprier ce qui vient de lui être enseigné. C'est pourquoi Jocelyne Giasson propose d'inclure dans le planning hebdomadaire des temps dédiés à la lecture personnelle (ou lecture libre), dans le coin lecture. La durée de ces temps spécifiques est progressivement

²⁹ L'enquête permet de comparer deux périodes à 10 ans d'intervalle : l'échantillon de 1990 concerne 2501 enseignants, celui de 1999 803 enseignants.

augmentée au fil de l'année, pouvant atteindre 20 minutes en fin d'année. Ces temps de lecture libre³⁰ sont quotidiens, ou répartis sur deux ou trois jours de la semaine.

Outre les aspects relatifs aux espaces et aux temps de la lecture, nous avons vu que les activités quotidiennes scolaires ont un pouvoir acculturant s'ils sont articulés avec la vie réelle hors la classe. Là encore, l'enseignant possède peu de marge de manœuvre. Il a cependant la possibilité de se mettre en scène en tant que lecteur : en faisant de la lecture offerte, en parlant de ses expériences de lecteurs. Il a aussi la possibilité d'alimenter la bibliothèque avec des ouvrages en bon état, récents et qui correspondent à l'âge et aux préoccupations des enfants de la classe tout en restant ouvert sur la diversité des types d'écrits.

Au final, le rôle de l'enseignant dans l'installation d'une bibliothèque de classe et éventuellement d'un coin lecture s'avère multiple et non négligeable. Ce n'est pas parce que c'est un coin qui sera essentiellement fréquenté en autonomie par les élèves que l'investissement de l'enseignant est moindre. Nous avons vu qu'il joue un rôle dans l'espace et l'aménagement de ces lieux : réserver de la place dans la classe et rendre l'espace accessible et accueillant. Il joue encore un rôle dans l'alimentation en livres de la bibliothèque : le choix, la quantité, la diversité, la mise en valeur des œuvres sont signifiants. Il ménage des temps pendant lesquels les élèves auront le temps d'utiliser personnellement ces installations. Enfin il joue un rôle de modèle et par son investissement signifie aux élèves combien la lecture est importante pour lui. Giasson postule même que la « classe ne sera jamais plus motivée à lire que ne l'est son enseignant » (2005 : 42).

Ainsi, nous formulons l'hypothèse que l'étayage de la pratique de la lecture privée passe également par l'installation d'espaces et de temps dédiés à la lecture. L'efficacité de cet espace dans la construction du sujet-lecteur tient dans sa capacité d'engagement de l'élève, engagement qui se construit dans un va-et-vient entre individualisation et socialisation de l'activité de lecture.

³⁰ Ces lectures « libres » font l'objet de règles bien précises : les élèves choisissent eux-mêmes le livre qu'ils vont lire, il conserve le même livre (jusqu'à la fin de leur lecture), ils lisent silencieusement, ils ne se lèvent pas pendant la période (sauf s'ils ont terminé leur livre). Ces règles bien que nécessaires, ne doivent pas selon nous être appliquées de façon trop rigide : le choix du livre par exemple peut être un mauvais choix et l'enfant peut très bien souhaiter en choisir un autre au bout de quelques pages, voire de quelques lignes. Le fait d'empêcher l'élève de modifier son choix nous semble contraire aux droits du lecteur tels qu'ils ont été décrits par Daniel Pennac. Nous savons en effet, en tant que lecteur « expert », que la rencontre intime avec un livre et l'envie de persister dans une lecture ne se fait jamais sous la forme d'une injonction, et qu'il s'agit bien souvent d'une alchimie complexe, d'une rencontre fortuite, où le sujet lecteur doit rester le seul arbitre.

Chapitre 6

Conclusion de la première partie

CULTIVER LA LECTURE PRIVÉE AU COURS PRÉPARATOIRE

Nous savons bien que les capacités en lecture/écriture sont au fondement de la réussite scolaire. C'est pourquoi cet apprentissage est fondamental et initié lors de la première année de scolarité obligatoire³¹. Cependant, la France connaît une difficulté particulière dans l'apprentissage de la lecture ce qui est source d'inégalités scolaires qui sont régulièrement remarquées par les évaluations internationales telles que PISA.

De nombreuses études nous apprennent aussi que l'environnement familial, en France, a une forte influence sur cet apprentissage. Un niveau de scolarité élevé ou un milieu socio-culturel connivent avec l'éthos scolaire sont des facteurs favorables. On peut en conclure qu'il existe un hiatus entre les attentes culturelles implicites portées par les pratiques d'enseignement et la diversité des contextes culturels des élèves.

La lecture est maintenant une activité bien connue qu'on qualifie de complexe et pluridimensionnelle. Devenir lecteur signifie, par conséquent, s'approprier et investir la lecture dans chacune de ses dimensions. Cette pratique de la lecture correspond à une pratique sociale et culturelle que nous nommons lecture privée. Cette pratique est sociale car elle a une fonction sociale ; elle est aussi culturelle car elle est située dans une culture particulière. Elle comporte trois pôles : le pôle subjectif, le pôle social et le pôle cognitif. Différents concepts ont été élaborés qui rendent compte de ces différents pôles : le sujet-lecteur (pôle subjectif et social), la lecture littéraire (pôle cognitif et subjectif), la littératie qui intègre également l'écriture (pôle social et cognitif). Ces concepts utiles pour didactiser l'apprentissage de la lecture ne prennent pas simultanément en compte les trois pôles de la lecture privée. **Nous formons l'hypothèse de travail que la pratique de lecture privée correspond, en partie, aux attentes culturelles de l'institution scolaire française.**

Les milieux familiaux favorables à l'apprentissage de la lecture ont des habitudes éducatives assimilables à une communauté de pratique qui stimule l'engagement du jeune enfant dans la lecture à travers un ensemble de pratiques sociales rituelles. Dans ces milieux, la lecture est

³¹ L'instruction sera bientôt obligatoire à partir de 3 ans suite à l'annonce du Président de La République le 27/03/18

Cultiver la lecture privée au CP

valorisée et l'enfant peut observer des modèles de lecteur, il se conforme à un fonctionnement familial où la lecture constitue une habitude ou un objectif. Il peut participer à des activités communes comme la lecture partagée, la fréquentation de lieux de lecture, l'aménagement de temps pour lire. D'autre part, ces familles n'attendent pas que l'enfant sache coder, décoder et comprendre l'écrit pour le mettre en contact avec la culture de la lecture.

Aussi nous nous intéressons en particulier à l'influence sur les progrès des élèves en lecture/écriture des pratiques scolaires rituelles relatives à la lecture privée. Ceci dès l'entrée dans la lecture au Cours Préparatoire (CP). En quoi, le fait de cultiver la lecture privée au sein de la classe de CP peut-il aider tous les élèves, et en particulier ceux dont le contexte familial est peu connivent avec les pratiques sociales et culturelles de lecture ?

Cette question comporte trois enjeux :

- évaluer l'influence du caractère culturel dans l'apprentissage de la lecture au CP,
- améliorer la connaissance des pratiques scolaires acculturantes,
- décrire des gestes professionnels précis associés aux pratiques acculturantes.

Notre cadre théorique précise les contours du processus d'acculturation, aussi nous pouvons poser quelques hypothèses quant à la forme et la structure des pratiques scolaires qui cultivent la lecture privée.

HYPOTHÈSES

1. L'acculturation utilise les objets ou les textes de la littérature de jeunesse³².
2. L'acculturation se joue dans les situations rituelles de lecture des textes de littérature de jeunesse.
3. L'acculturation se joue à plusieurs niveaux de participation et d'engagement de l'élève dans la communauté des lecteurs : il met en gage ses compétences (négocie les savoir-faire : versant cognitif de la lecture) ou sa personnalité (négocie ses goûts : versant subjectif de la lecture privée) ou son image (donne son opinion, participe au discours social, négocie les valeurs : versant social de la lecture privée).
4. Le maître joue un rôle de modèle dans la mise en scène des rituels liés à la lecture.

³² La littérature de jeunesse désigne l'ensemble des œuvres spécialement écrites pour les jeunes. Elle comporte divers types de texte : album, récit, documentaire ... (A-M. Chartier, 2010)

5. Le maître étaye la participation de l'élève aux rituels liés à la lecture privée par un étayage langagier et un étayage de l'appropriation des lieux et temps de lecture privée.
6. Les classes dans lesquelles on cultive la lecture privée créent un contexte plus favorable qu'ailleurs à l'apprentissage du lire-écrire.



DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

L'objectif premier de cette thèse est d'évaluer l'influence, sur les progrès des élèves en lecture/écriture, des pratiques scolaires rituelles relatives à la lecture privée. Nous avons mis en avant la nature culturelle de cette pratique et le cadre théorique développé montre que la nature de l'acculturation n'a rien d'un protocole figé. Le processus d'acculturation relève de l'interprétation de pratiques sociales et culturelles qui n'est possible que s'il y a un engagement mutuel et donc négociation possible de la part des acteurs qu'il soit receveur ou donneur de culture. En cela, nous savons que les gestes dits « acculturants » varient selon la personnalité, l'histoire et les expériences vécues des acteurs. Nous avons situé notre recherche résolument du côté de l'enseignant puisque nous ne pouvons pas mesurer un degré d'acculturation de l'élève mais que nous pouvons observer des actions de la part de l'enseignant qui mettent la culture de la lecture privée à la portée de ses élèves. Ces caractéristiques excluent une méthode expérimentale pour plusieurs raisons. Le champ de l'acculturation est mal connu et par conséquent difficilement modélisable. Par ailleurs, l'acculturation, telle que nous l'avons définie en tant qu'interprétation des pratiques, relève du temps long. Un protocole expérimental nécessiterait de mettre en œuvre des pratiques sur une durée suffisante pour s'assurer de pouvoir en recueillir les effets.

C'est pourquoi la méthode choisie est de même nature que celles appliquées dans les recherches sociologiques : elle étudie des pratiques réelles et récurrentes dans la vie de la classe dans une approche écologique. Le corpus des données relatives aux pratiques des enseignants a donc été constitué « sans manipulation du contexte par le chercheur, c'est-à-dire sans modification de l'action habituelle des enseignants » (Goigoux (dir.), 2016 : 49). Le principe général a été de traiter les données dans une perspective comparative de deux groupes d'enseignants à l'efficacité contrastée.

Avant de la décrire en détail, voici une présentation générale de la démarche utilisée qui met en lumière l'articulation entre les différentes étapes et les objectifs visés. Rappelons que nous avons trois objectifs : évaluer l'influence de l'acculturation à la lecture privée sur l'apprentissage du lire-écrire, décrire des pratiques, caractériser des gestes professionnels relatifs à cette acculturation.

Précisons également que la typologie de recherche établie par Dufays (2006) dans le cadre précis des recherches en didactique et pédagogie nous aide à baliser cette démarche.

Trois paradigmes pour la recherche en didactique et en pédagogie

Visée, finalité	Nomothétique → régularités, lois			Herméneutique → sens, théories, modèles	Praxéologique → transformation des pratiques, des représentations		
	Démarche	Expérimentation	Quasi expérimentation		Description	Interprétation, théorisation	Faisabilité (exploration des possibles)
	Hypothético-déductive	Hypothético-déductive	Empirico-inductive	Empirico-inductive	Evaluative	Productive	Evaluative
Type de données	Expériences répétées et contrôlées en laboratoire	Expériences en situation réelle (sans contrôle de toutes les variables)	Discours et pratiques complexes en situation	Discours, représentations, pratiques complexes en situation	Réalités et discours complexes en situation	Savoirs savants, pratiques sociales de référence, dispositifs à construire	Réalités et discours complexes en situation
Traitement des données	Traitement statistique, analyse de discours, analyse institutionnelle, etc.						
Aboutissement	← Retour à la théorie, progrès des connaissances				Retour à la pratique, —> aide apportée aux acteurs du terrain		

Figure 1 : classification des paradigmes de recherche en didactique et pédagogie proposé par Dufays (2006)

Première étape : Sélection d'un terrain d'étude

- L'objectif est de créer deux groupes de classes de CP, deux échantillons pouvant être comparés ; le critère de différenciation est la valeur de l'effet enseignant sur les apprentissages du lire-écrire des élèves.
- Modalité : La focale est mise sur les classes de la recherche *LireÉcrireCP* dont l'efficacité de l'enseignant a été identifiée comme très forte ou très faible.

Deuxième étape : Sélection des situations de classe à étudier dans le terrain d'étude

- L'objectif est de sélectionner des pratiques enseignantes répondant à deux critères :
 1. Être potentiellement observables dans toutes les classes du terrain d'étude, donc correspondre à des pratiques courantes et ordinaires de la classe de CP.
 2. Répondre au cadre théorique développé de la lecture privée et de l'acculturation.
- Modalité : Une recherche empirique ou systématique a été faite dans les données issues de la recherche *LireÉcrireCP*.

Troisième étape : Constitution d'une base de données

- L'objectif est de créer un corpus de données à des fins comparatives.

- Modalité : Les données ont été constituées par la méthode d'observation vidéo et à l'aide de critères permettant de répondre à la problématique de la recherche.

Quatrième étape : Comparaison des données constituées pour les deux échantillons de classes.

- L'objectif est d'évaluer l'influence d'un contexte culturel de lecture privée scolaire sur l'apprentissage global du lire-écrire ; **la visée de cette étape est nomothétique et cherche à contrôler l'hypothèse selon laquelle les classes dans lesquelles on cultive la lecture privée créent un contexte plus favorable qu'ailleurs à l'apprentissage du lire-écrire.**
- Modalité : Les données ont été comparées après un traitement statistique (moyennes et pourcentages) des bases de données constituées.

Cinquième étape : description de caractères généraux aux séances observées

- L'objectif est d'améliorer la connaissance des pratiques qui cultivent la lecture privée en classe de CP ; **la visée de cette étape est herméneutique et tente d'expliquer en quoi et par quels moyens certaines séances récurrentes en classe de CP peuvent cultiver la lecture privée.**
- Modalité : Une analyse synthétique des transcriptions vidéos de pratiques exemplaires et contre-exemplaires a été effectuée.

Sixième étape : identification et caractérisation de certains gestes récurrents dans les séances analysées

- L'objectif est de caractériser des gestes professionnels mobilisables lors de séances incluant un caractère à visée culturelle ; **la visée de cette étape est praxéologique et cherche à construire des connaissances utiles pour la formation des professeurs.**
- Modalité : Analyse de corpus de transcriptions vidéos, centrée sur des gestes particuliers.

La suite de cette partie va présenter en détail les différentes étapes qui viennent d'être esquissées. Dans un premier temps le terrain d'étude et les situations de classes observées seront exposées puis les choix à la base de la constitution de la base de données seront expliqués avant de détailler le traitement appliqué à ces données.

Chapitre 7

Le terrain d'étude

LA RECHERCHE *LIREÉCRIRECP*

La recherche *LireÉcrireCP* dirigée par Roland Goigoux et réalisée de 2013 à 2015 par 75 chercheurs français de plusieurs disciplines (didactique, sciences de l'éducation, psychologie, sciences du langage, littérature) avait pour objectif principal « d'évaluer l'effet des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur les apprentissages des élèves de cours préparatoire » (Goigoux, 2016 : 3). Cet objectif prend place dans un contexte soucieux de fonder les politiques éducatives sur des données empiriques fiables. C'est ainsi que pour les apprentissages premiers en lecture-écriture, cette recherche vient « compléter, dans ce domaine spécifique, les résultats généraux déjà disponibles sur les fondements pédagogiques de l'efficacité des enseignants (Bressoux, 2007 ; Hattie, 2009, 2012) » (*ibid.* : 3).

Trois choix méthodologiques fondamentaux sont au service de cet objectif : un terrain de recherche de grande ampleur (131 classes de CP participantes, réparties sur 14 académies), une démarche écologique et un traitement statistique basé sur le principe de « toutes choses égales par ailleurs ».

La taille du terrain de recherche est justifiée par la volonté de fournir une image la plus représentative possible de la diversité du territoire, tant sur le plan des pratiques qui pourraient avoir un ancrage local que sur le plan de la diversité en âge, formation ou ancienneté des enseignants. Un élément de diversité a cependant été éliminé pour servir un but d'*Evidence based education*³³ (Davies, 1999) : tous les enseignants qui ont participé à la recherche ont une ancienneté d'exercice en CP supérieure ou égale à trois ans, ce sont donc des professeurs expérimentés.

Le principe de la démarche écologique, qui ne modifie pas les pratiques ordinaires, vient satisfaire l'exigence de description des pratiques réelles des enseignants. En vue de consolider la validité des résultats issus de cette démarche et pour éviter une assimilation des pratiques

³³ Cette locution anglaise désigne le principe de l'éducation basée sur la preuve.

déclarées aux pratiques effectives, le recueil des données a mobilisé un très grand nombre d'enquêteurs qui sont venus dans les classes faire un travail d'observation directe.

Les données ont été traitées selon le principe de « toutes choses égales par ailleurs ». De ce fait, les effets des pratiques sont calculés dans un modèle qui inclut des variables permettant d'inhiber les effets d'autres paramètres dont on connaît déjà l'influence sur la progression des élèves. Typiquement il s'agit des paramètres relatifs aux caractéristiques socio-démographiques et scolaires des élèves et aux caractéristiques structurelles des classes. C'est ainsi qu'un certain nombre de données concernant les élèves, les enseignants et les écoles a été collecté pour alimenter le modèle multi-niveau d'analyse des données. Ce modèle a, in fine, fournit une valeur, classe par classe, de l'effet des pratiques enseignantes sur les performances finales des élèves.

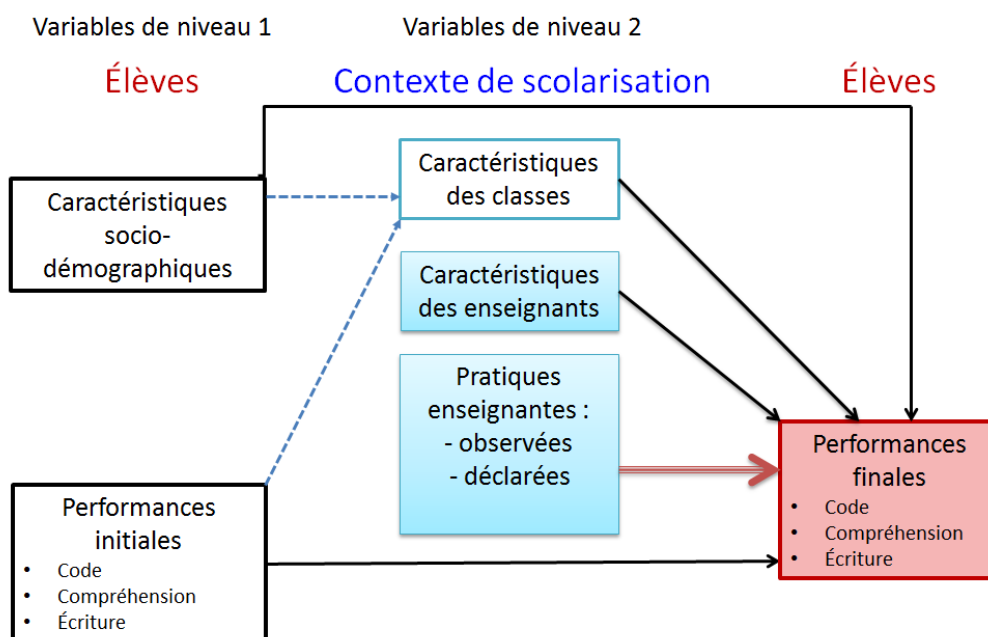


Figure 2 : schéma du modèle d'analyse des données de LireÉcrireCP (Goigoux, 2016 : 28)

Légende : $A \Rightarrow B$ signifie que B est en partie déterminé par A.

La flèche double (rouge) part des variables cibles.

Les flèches noires, en gras, partent des variables de contrôle.

Les flèches en pointillées indiquent la source des variables agrégées.

Il résulte de cette étude un corpus de données de grande ampleur sur lequel est adossée la présente thèse.

Les données issues de la recherche LireÉcrireCP

Nous ne présentons pas toutes les données collectées par *LireÉcrireCP* mais seulement celles que nous avons utilisé ainsi qu'un résultat fourni par la recherche.

L'observation des pratiques enseignantes

Les enquêteurs ont recueilli dans les classes des observations portant sur les pratiques enseignantes lors de séances dédiées à l'apprentissage du lire-écrire. Pour cela ils se sont rendus dans les classes 3 fois une semaine au cours de l'année scolaire. Une fois pendant la seconde moitié de novembre, une seconde fois à la mi-mars et enfin une dernière fois fin mai. Ce qui donne une image générale de l'année à différentes étapes d'acquisition du lire-écrire des élèves et globalement durant les trimestres 1 à 3. Pendant les séances, les enquêteurs ont fait deux types de recueil. Ils ont filmé avec une caméra fixe le déroulement de la séance en centrant le plus possible sur l'enseignant et ont, de plus, noté l'activité réelle des élèves et l'ont codée selon une typologie prédéfinie³⁴ de manière minutée. Les fichiers de codage des activités fournissent une image de l'activité réelle des élèves à 30 sec près. Dorénavant, nous nous référerons à ces fichiers de codage sous le nom de « fichier tâches » comme étant la trace de ce que font les élèves.

Les enquêteurs avaient par ailleurs pour tâche de filmer la classe, ses affichages et sa disposition à chaque semaine d'enquête. Nous disposons donc également de ces films parmi le grand corpus de vidéos à notre disposition.

En résumé, les données observées que nous utilisons sont de trois types :

- des vidéos de l'activité de l'enseignant pendant des séances d'apprentissage du lire-écrire (généralement caméra fixe),
- des vidéos des affichages et de la disposition de la classe,
- des fichiers contenant l'activité codée des élèves nommés fichiers tâches.

³⁴ Pour une description détaillée de cette typologie, consulter le rapport de *LireÉcrireCP*, page 82, à l'adresse <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>

Cultiver la lecture privée au CP

Notons également que si le degré de qualité des fichiers tâches est élevé³⁵, les données vidéos ne sont pas toujours pleinement satisfaisantes. Quelques vidéos ne permettent pas d'observer vraiment l'activité de l'enseignant soit parce que l'image est floue ou le son est absent ou encore l'enseignant sort trop souvent du champ de la caméra. Cette contrainte nous a obligé à éliminer certaines observations dans le corpus des données constitué par nous. Les vidéos de l'aménagement et des affichages de classe ne sont également pas toujours présentes.

Les pratiques déclarées : utilisation de la littérature de jeunesse

Certaines données ont fait l'objet d'un recueil par questionnaire, à chaque semaine d'enquête. Celles qui nous ont intéressées concernent l'usage de livres dans les apprentissages autres que les manuels et la présence d'une bibliothèque de classe et/ou d'un coin lecture et leur modalité d'accès par les élèves.

Concernant les livres une question simple a été posée au début de chaque semaine d'enquête :

- Au cours des deux dernières semaines, avez-vous utilisé des livres avec vos élèves ?
Si oui, donner le titre de chaque livre et sa modalité d'utilisation (simple lecture offerte, étude approfondie³⁶, mise en lien avec d'autres albums, auteurs ou illustrateurs)

Le questionnaire de la troisième semaine a été enrichi par deux questions complémentaires :

- Les livres ont-ils été manipulés par les élèves eux-mêmes ?
- Les élèves ont-ils un accès à un coin lecture ou une bibliothèque de classe pendant les temps d'autonomie ? Si oui, préciser : (modalité d'accès : libre, sur autorisation)

Les réponses à ces questions donnent une image globale de l'utilisation actuelle de la littérature de jeunesse en classe de CP.

³⁵ Certains fichiers tâches ont été contrôlés par un recodage à partir des vidéos. Il s'avère que le codage des enquêteurs est fiable et que le degré de finesse de la variable temps est de 30 sec.

³⁶ L'expression « lecture approfondie » désigne, dans le questionnaire « enseignant » le travail approfondi d'un album qui porte à la fois sur les activités de lecture et de compréhension ou d'interprétation ; la modalité ne recoupe pas toujours les mêmes réalités d'apprentissage.

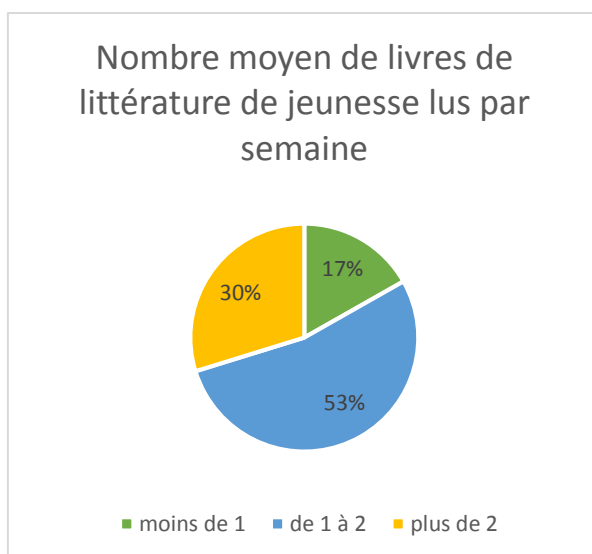


Figure 3 : utilisation de la littérature de jeunesse en CP

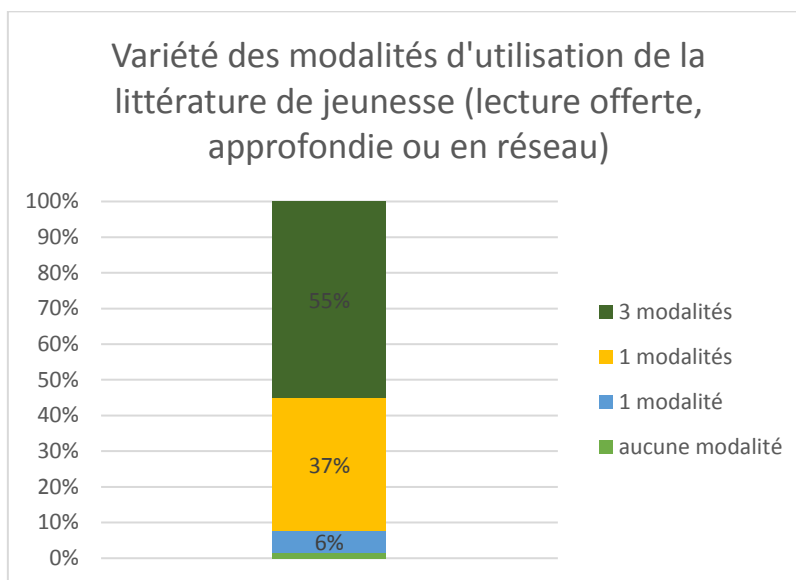


Figure 4 : modalités d'utilisation de la littérature de jeunesse au CP

On constate que la littérature de jeunesse est bien présente en classe de CP puisque 83% des classes lisent plus d'un livre par semaine en classe entière et ceci en variant les modalités à plus de 92%. La mise en réseau de livres reste la modalité la moins représentée bien que largement utilisée : 63% des enseignants l'ont déclarée au moins une fois alors que l'étude approfondie et la lecture offerte sont présentes respectivement dans 92% et 91% des classes.

Cependant, la comparaison trimestrielle de ces modalités nuance l'image de cette utilisation. On constate, en effet, que les livres de littérature de jeunesse sont utilisés surtout pour être étudiés et moins pour être lus en lecture offerte.

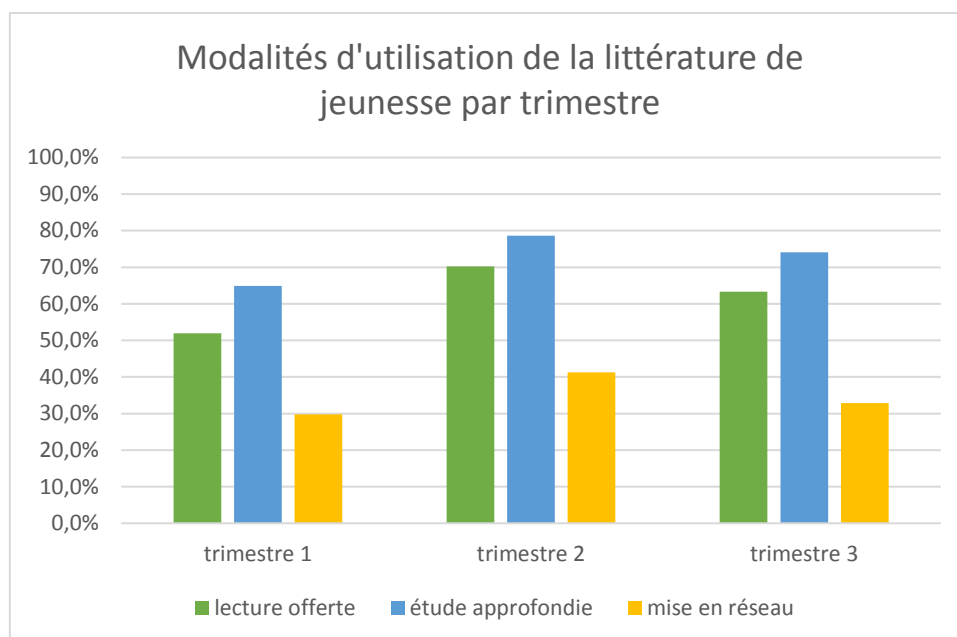


Figure 5 : modalités d'utilisation de la littérature de jeunesse par trimestre en pourcentage de classe

Enfin, si la littérature de jeunesse semble bien utilisée, c'est de manière irrégulière dans la majorité des classes. La lecture offerte n'est régulière que dans 30% des classes et l'étude approfondie dans 49%.

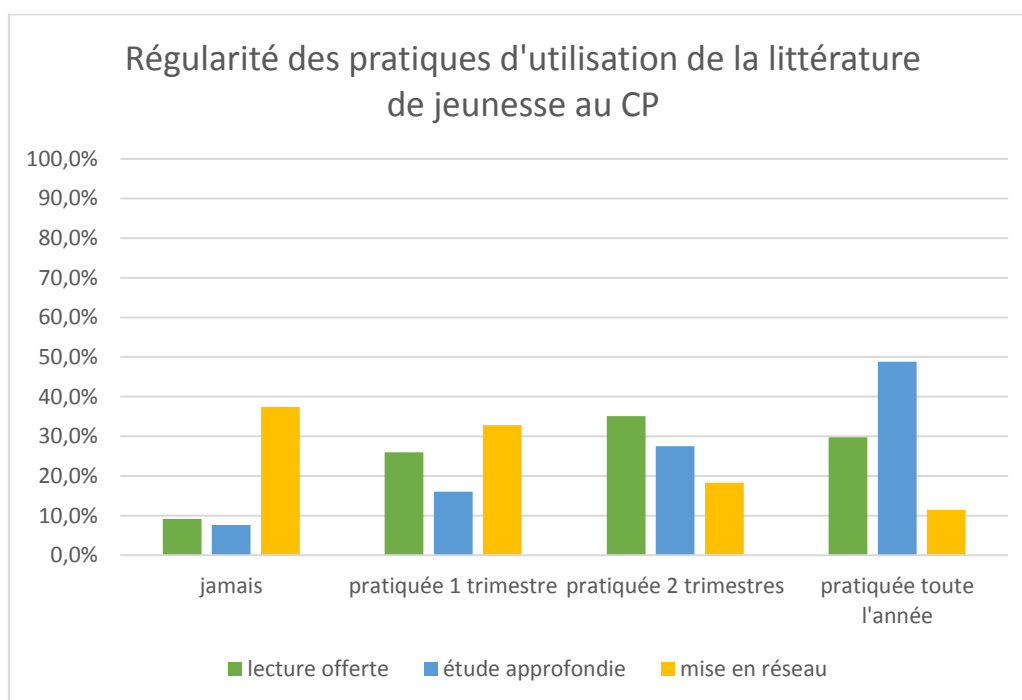


Figure 6 : régularité d'utilisation de la littérature de jeunesse par modalité et sur l'année scolaire

Les modalités d'utilisation décrites ci-dessus correspondent à des pratiques dépendantes de l'enseignant. L'utilisation, dans la classe, de livres en autonomie par l'élève dépend de la présence d'une bibliothèque de classe et éventuellement d'un coin lecture, ce qui est le cas de

quasiment toutes les classes de l'enquête *LireÉcrireCP* : 92,4% des enseignants ont répondu « oui » au questionnaire à ce sujet. L'accès aux livres de la classe est libre ou soumis à l'autorisation du professeur. Cette information ne semble pas significative puisque les deux cas de figure sont représentés à parts presque équivalentes.

En résumé, les données déclarées que nous utilisons fournissent une représentation de la place actuelle de la littérature de jeunesse au CP :

Le livre est présent dans pratiquement toutes les classes au moins dans la bibliothèque de classe. Il est utilisé dans les pratiques des enseignants en priorité pour faire des études approfondies d'œuvre et aussi pour faire de la lecture offerte. Cependant, ces modalités d'utilisation de la littérature de jeunesse sont irrégulières et peu ancrées dans les pratiques rituelles de la classe : moins de 30% des enseignants font régulièrement la lecture à leurs élèves et moins de 49% abordent la lecture par l'étude approfondie et répétée d'œuvres de littérature de jeunesse. La mise en réseau de livres est, quant à elle, peu pratiquée dans les classes.

Notre terrain de recherche se situe dans ce panorama de classes qui présente un usage culturel de la lecture attaché aux livres plutôt hétérogène. Nous avons sélectionné deux groupes de classes en nous appuyant sur le résultat de la recherche *LireÉcrireCP* qui mesure l'effet des pratiques enseignantes sur les résultats des élèves.

SÉLECTION DE DEUX GROUPES DE CLASSES À L'EFFICACITÉ CONTRASTÉE

Pour opérationnaliser le modèle multiniveau développé par la recherche *LireÉcrireCP*, tous les élèves des 131 classes ont été évalués en début et en fin d'année afin de mesurer l'évolution de leurs performances. Les évaluations portaient sur trois grands groupes de compétences, différenciées bien-sûr entre le début et la fin du CP :

- la compréhension d'énoncé textuel,
- la fluence et le décodage,
- l'écriture (dictée et production d'écrit autonome).

Les compétences globales en lecture-écriture considérées dans cette recherche reposent donc sur ces trois grands items. Le bloc compréhension est divisé en deux compétences, la compréhension autonome de texte lu et la compréhension de texte entendu.

Les classes ont ensuite été ordonnées, non pas selon leurs performances finales, mais selon la part explicative sur les résultats qu'on peut attribuer à l'enseignement reçu. On peut lire ainsi dans la synthèse du rapport :

L'étape suivante a consisté à construire des modèles intégrant, au niveau 1, les caractéristiques des élèves et leur niveau initial et, au niveau 2, l'appartenance à une classe. Ces modèles ont permis de raisonner à caractéristiques et niveau initial des élèves donnés et d'ordonner les 131 classes de l'échantillon en fonction de leur efficacité moyenne. Les écarts entre les classes n'étaient pas considérables, probablement parce que les enseignants étaient tous expérimentés et que tous savaient instaurer un climat propice aux apprentissages [...]. Mais nos calculs permettaient de repérer des classes qui se distinguaient significativement et d'extraire celles qui s'avéraient les plus et les moins efficaces de l'échantillon pour chacune des épreuves administrées. Nous avons constaté à ce sujet que ce n'étaient pas les mêmes classes qui étaient les plus efficaces dans tous les domaines d'enseignement (code, compréhension, écriture). Il en allait de même pour les classes les moins efficaces. (Goigoux, 2016 : 40)

On dispose donc de quatre classements : le premier est relatif à la maîtrise du code, le second aux capacités de compréhension de texte, le troisième à la maîtrise de l'écriture et le dernier combine l'ensemble des performances.

Dans notre cadre théorique nous avons défini la lecture privée comme une pratique dans laquelle les différentes composantes sont liées et se soutiennent les unes les autres. La composante cognitive intègre en particulier les dimensions de la lecture dites mécanique, linguistique et cognitive. Ce qui correspond à une conception globale du lire-écrire qui combine les trois groupes de performances évaluées par la recherche *LireÉcrireCP*.

C'est pourquoi le terrain de recherche de cette étude utilise le classement de la performance combinée plutôt que de s'intéresser à un seul des trois items. Comme il est précisé dans le rapport, les écarts d'efficacité ne sont pas exceptionnels sur l'ensemble des classes de la recherche. C'est-à-dire que la très grande majorité a une efficacité proche. Cependant on peut distinguer quinze classes qui sont vraiment plus efficaces et quinze autres à l'efficacité vraiment moindre. Ce sont ces deux groupes qui constituent notre terrain de recherche. Cependant, les données vidéos de quelques-unes d'entre elles se sont avérées inexploitables, c'est pourquoi il a fallu en éliminer certaines, il nous reste donc 10 classes très performantes et 11 peu performantes. Ces deux groupes seront désormais nommés :

- Class+ pour dix parmi les quinze classes identifiées comme très efficaces,
- Class- pour onze parmi les quinze classes identifiées comme très faiblement efficaces.

Class+ est donc composée de classes dans lesquelles les enseignants font des choix pédagogiques et didactiques qui favorisent significativement l'apprentissage du lire-écrire pour tous les élèves. À l'inverse les choix des enseignants de Class- influencent à minima la qualité des apprentissages de tous les élèves de leur classe.

Présentation de Class+ et Class-

Les deux échantillons à l'efficacité contrastée présentent cependant un profil très semblable des caractéristiques du contexte scolaire :

Les enseignants ont des caractéristiques très similaires sauf pour l'expérience de formation. Ils sont plus nombreux à avoir une expérience de formation dans Class+ que dans Class-. Cette expérience est celle de maître d'accueil temporaire. Un enseignant de chaque groupe seulement est aussi maître formateur.

	Class+	Class-
Moyenne de l'ancienneté générale en primaire	17,8	18,7
Moyenne de l'ancienneté au CP	9	9,6
Proportion de femmes du groupe	90%	82%
Âge moyen du groupe	47,5	48,1
Proportion d'enseignants ayant une expérience de formation	60%	27%

Tableau 1 : caractéristiques des enseignants du terrain de recherche

Comparé à la situation nationale, il s'agit d'enseignants légèrement plus expérimentés puisque la moyenne nationale est de 15,8 années en primaire. Il s'agit également d'un échantillon plus féminin que la moyenne car l'Éducation Nationale compte 79% de femmes en CP.

Les contextes de classe sont également très proches.

	Class+	Class-
Proportion de classes en éducation prioritaire	30%	27%
Effectif moyen des classes	23,6	23,18

Tableau 2 : caractéristiques des classes du terrain de recherche

Ces données ne reflètent pas la situation nationale qui au moment de l'enquête affichait une moyenne de classes en éducation prioritaire de 19,8% et un effectif moyen à l'école élémentaire de 22,9 élèves par classe.

Cultiver la lecture privée au CP

Dans ce tableau général d'enseignants et de classes qu'on peut qualifier d'ordinaires, c'est-à-dire qui ne se différencient pas des conditions courantes d'enseignement en CP, les choix pédagogiques à propos de la littérature de jeunesse dessinent pourtant deux tendances distinctes.

Profil d'utilisation de la littérature de jeunesse de Class+ et Class-

Les enseignants du groupe Class+ ont déclaré avoir utilisé en classe plus de livres que la moyenne de l'enquête (17% ont déclaré moins de 1 livre par semaine) tandis que ceux du groupe Class- en ont utilisé moins.

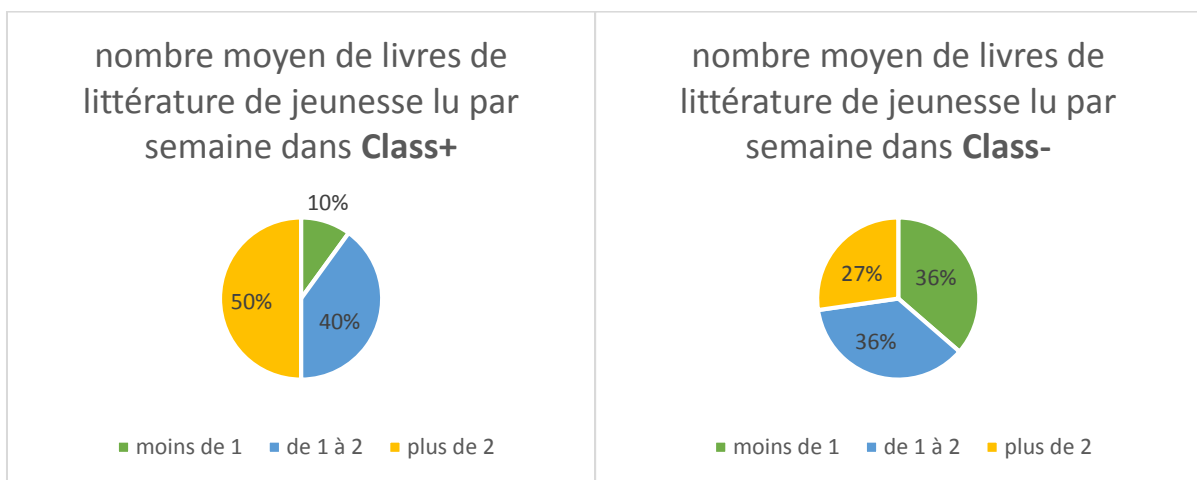


Figure 7 : comparaison du nombre moyen de livres de littérature de jeunesse lus par semaine par Class+ et Class-

De même les modalités de lecture sont plus variées dans le groupe Class+ que dans Class-.

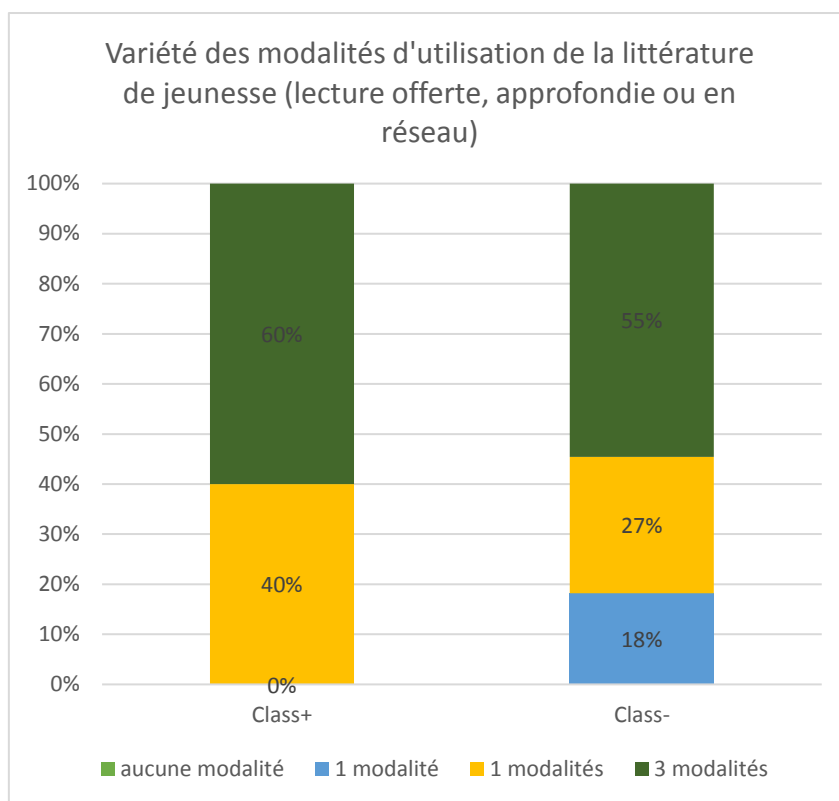


Figure 8 : comparaison des modalités d'utilisation de la littérature de jeunesse dans Class+ et Class-

Enfin, on constate dans le groupe Class+ une plus forte tendance à utiliser la littérature de jeunesse en particulier pour la lecture approfondie et pour la lecture offerte et cela de manière régulière durant l'année scolaire.

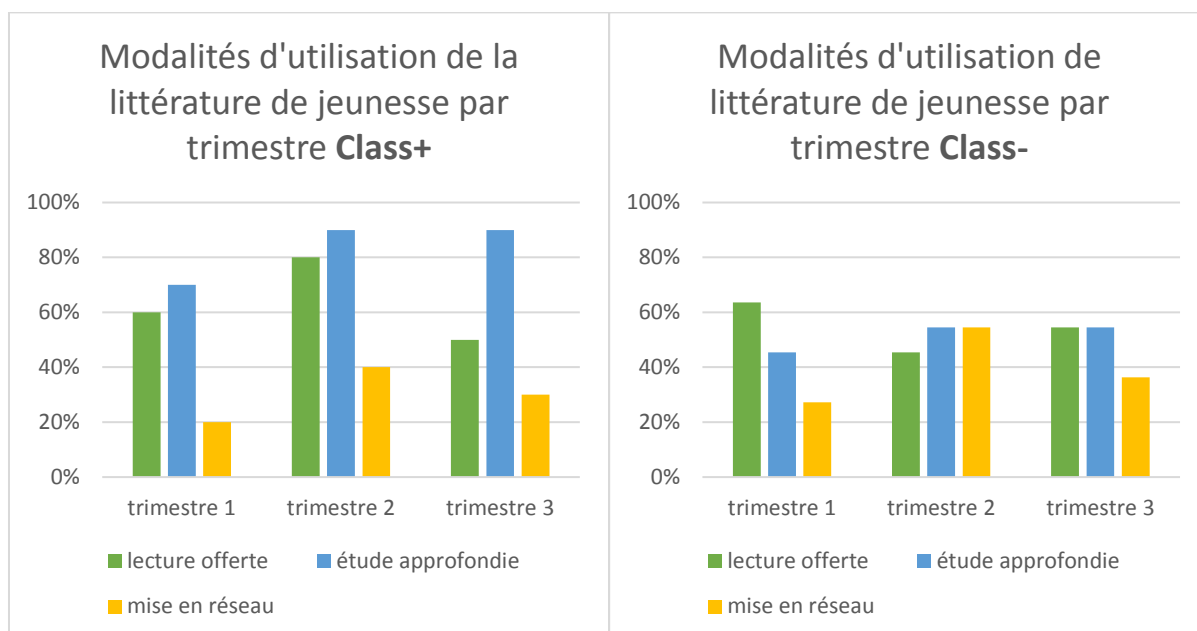


Figure 9 : comparaison par trimestre des modalités d'utilisation de la littérature de jeunesse entre Class+ et Class-

Il donc possible de caractériser les deux groupes contrastés d'étude ainsi :

Cultiver la lecture privée au CP

- L'efficacité des classes mesurée « toutes choses égales par ailleurs » est forte dans Class+ et faible dans Class-,
- les conditions d'enseignement sont similaires dans les deux groupes : âge moyen et ancienneté des enseignants semblables, proportion de classes en zone d'éducation prioritaire équivalente,
- la littérature de jeunesse est utilisée de manière plus intensive et variée dans Class+ que dans Class-.

Selon les hypothèses déjà formulées, nous avons sélectionné trois situations de classe permettant d'observer in situ des occasions durant lesquelles l'enseignant peut, avec ses élèves, cultiver la lecture privée.

Chapitre 8

Sélection de trois situations de classe

Selon les hypothèses 1, 2 et 3 (cf. Chap. 6. Hypothèses page 96), nous avons recherché des situations de classes répondant à un ensemble de critères :

- être ritualisée,
- utiliser la littérature de jeunesse,
- être engageante pour l'élève à différents niveaux,
- relever d'une ou plusieurs des trois composantes de la lecture privée (composantes sociale, cognitive et subjective).

Il était également nécessaire que ces situations soient ordinaires, observables dans un grand nombre de classes et répondre de ce fait à la notion de genre professionnel selon Clot & Faïta (2000).

Nous avons sélectionné la séance de lecture offerte, celle de découverte de texte et enfin l'implantation d'une bibliothèque de classe assortie ou non d'un coin lecture. Chacune de ces situations de classe répondent à des manières particulières de faire qui bien que réinterprétées par chaque enseignant ont un sens partagé par la profession.

Le terme de « lecture offerte », apparu dans les programmes de 2016 (une occurrence pour le programme cycle 2), est très répandu dans le vocabulaire utilisé par les enseignants du primaire sans qu'il ait un appui dans la littérature scientifique. Elle correspond à la lecture partagée familiale, c'est-à-dire un temps durant lequel une histoire est mise en commun pour être dite, entendue, discutée ou négociée. De la même manière que la lecture partagée familiale est hétérogène (Bonnéry & Joigneaux, 2015 ; Frier, 2006), la lecture offerte scolaire est diversement interprétée par les maîtres de CP. En effet, si les prescriptions officielles pour le CP et plus largement pour le cycle 2 imposent d'« Écouter et de lire des œuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse » (socle commun palier 1, 2011), aucune précision n'est donnée dans ces programmes en termes d'objectifs quantitatifs autour de la lecture de récits (temps consacré dans l'horaire hebdomadaire par exemple), d'apprentissages précis (compétences visées chez l'élève) ni de critères concernant ce format pédagogique particulier, un peu comme si ce domaine relevait plus d'un consensus mou que d'une véritable volonté didactique associée à un savoir professionnel clairement identifié. Bishop (2012) relève que, si

la lecture de récit à l'école maternelle est bien un genre professionnel, ses finalités sont très mouvantes. Cette pratique a été forgée et transformée pour répondre à la fois aux attentes institutionnelles et aux modèles pédagogiques qui fondent l'école maternelle. En classe de CP, qui fait la transition entre l'école maternelle et élémentaire, les enseignants ont l'habitude de lire des histoires à leurs élèves de manière plus ou moins massive.

La séance de découverte de texte, quant à elle, est initiatrice du travail d'un texte en classe de CP. Elle joue un rôle complexe qui met en jeu toutes les dimensions de la lecture liées à la composante cognitive de la lecture privée. Ainsi, « La "lecture-découverte d'un texte narratif" en début d'apprentissage de la lecture est un genre scolaire inscrit en France dans la culture des enseignants depuis les années 80 et qui vise, comme les Instructions Officielles le préconisent de manière récurrente depuis cette époque, le tissage de pratiques de déchiffrement et de construction de sens » (Jaubert, Rebière & Bernié, 2010 : 2). Tous les enseignants de CP ont recours à ce type de séance, toutefois ses effets et les intentions des enseignants peuvent varier selon par exemple le poids de la forme scolaire³⁷ (*ibid.*). La séance de découverte de texte correspond à ce que vit tout lecteur lorsqu'il aborde un texte : il mobilise un ensemble de compétences pour construire une interprétation fidèle mais personnelle du texte.

Enfin, l'implantation d'une bibliothèque de classe assortie ou non d'un coin lecture est déclarée par une large majorité d'enseignants. À titre d'exemple, 92,4% des enseignants de l'enquête *LireÉcrireCP* reconnaissent posséder au moins une bibliothèque de classe. Ce fait découle d'une longue série de recommandations suite au développement de la littérature de jeunesse, des méthodes actives tels Freinet et Cousinet et des théories de la réception mettant en lumière l'importance de l'activité du lecteur. En 1958, L'Éducation Nationale précise dans ses instructions que : « Nous n'appellerons pas en effet "bibliothèques" le casier de l'armoire scolaire où traînent quelques livres poussiéreux. Nous demandons instamment aux directeurs des grandes et petites écoles de considérer comme une de leurs tâches les plus importantes la constitution des bibliothèques de classe ». Depuis, les écoles se sont dotées d'une BCD à la suite du texte ministériel de 1984. Celles-ci ont toutefois du mal à survivre faute de moyens pour les gérer et renouveler les fonds³⁸. Par ailleurs, de nombreuses recherches ont mis en avant l'intérêt de la présence d'une bibliothèque et d'un coin lecture dans la classe pour stimuler la

³⁷ La forme scolaire fait référence à « une forme socio-historique de transmission rigoureusement définissable qui se caractérise par un mode de transmission collectif qui exige le silence de l'écolier, une prise de parole réglée, la mise en œuvre de savoirs appris par cœur. Cette forme est corrélée avec des formes de savoirs propositionnels, déconnectés les uns des autres. » (Jaubert, Rebière & Bernié, 2010)

³⁸ Voir à ce sujet l'article des Cahiers Pédagogiques à l'adresse : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Ecole-primaire-les-BCD-en-sursis>

lecture chez les élèves. L'impact du coin lecture sur l'incitation des élèves à lire est d'ailleurs avéré : « Des recherches ont montré que, lorsqu'il y a un coin lecture dans la classe, les élèves lisent deux fois plus de livres que dans les classes où il n'y en a pas » (Brassell, 1999, cité par Giasson, 2005 : 46). La présence d'un accès aux livres et éventuellement d'un coin lecture correspond à une grande part de l'activité du lecteur privé consistant à se procurer des lectures et à aménager son temps et son espace pour lire.

Ces trois situations, dont l'organisation incombe à l'enseignant, correspondent à des genres professionnels. Elles ont été adoptées en réponse à des demandes institutionnelles et modelées avec l'évolution des connaissances en didactique ou des modèles pédagogiques. Ce qui en fait des situations ritualisées qui offrent la possibilité d'observer des gestes professionnels élaborés. Potentiellement, elles sont aussi susceptibles de faire le lien entre une pratique scolaire de la lecture et la pratique sociale de la lecture pour soi. Elles présentent en particulier l'intérêt de mettre en scène la lecture dans son cadre naturel qui est culturel, partagé et négocié par une communauté, et non dans un cadre personnel comme pourrait le suggérer au novice le silence et l'isolement du lecteur. De plus, ces trois types d'activité peuvent mobiliser différentes formes d'engagement de l'élève vis-à-vis de la lecture. La présence d'une bibliothèque et/ou d'un coin lecture permet à l'élève de faire des choix personnels sur les livres et les modalités de lecture préférentielles, de mobiliser en particulier un engagement familial. La séance de lecture offerte peut ouvrir à des discussions qui engagent l'élève dans une prise de position publique. Enfin, la lecture découverte de texte engage l'élève dans la mise en œuvre de ses compétences débutantes.

Nous cherchons par observation vidéo s'il existe des différences de mises en œuvre de ces situations de classe entre les deux groupes contrastés Class+ et Class-. Le corpus vidéo à notre disposition mêle plusieurs types de séances d'apprentissage de la lecture écrite. Il a donc fallu procéder à une sélection en nous aidant en particulier des fichiers tâches dans lesquels l'activité de chaque classe est codée et minutée.

SELECTION DES LECTURES OFFERTES

Pour sélectionner des séances de lecture offerte nous avons manuellement recherché dans les fichiers de Class+ et Class- les codes L5/T (ce qui signifie « écouter la maitresse/le maitre

lire à haute voix un texte »)³⁹ associés à une durée supérieure à une minute. Puis nous avons vérifié directement dans le corpus vidéo qu'il s'agissait bien d'un temps de lecture offerte et nous avons ajusté le visionnage à la durée totale de la séance. Ainsi, les temps de préparation à l'écoute et de discussion après l'écoute ont été inclus dans la sélection.

C'est ainsi que nous disposons de 18 séances pour 8 classes dans Class+ et de 10 séances pour 7 classes dans Class-. Les séances observées sont réparties sur les trois trimestres de l'année.

groupe Class+				groupe Class-			
Nr de classe	TRIM 1	TRIM 2	TRIM 3	Nr de classe	TRIM 1	TRIM 2	TRIM 3
61	0	1	1	54	0	0	1
127	0	2	0	39	1	0	0
50	1	0	0	83	0	1	1
95	1	1	0	34	1	0	0
49	1	0	1	97	1	0	1
79	1	1	0	66	1	0	0
107	0	0	2	22	1	1	0
88	2	2	1	total	5	2	3
total	6	7	5	total général			10
total général			18				

Tableau 3 : nombre de séances observées en lecture offerte

SELECTION DES SÉANCES DE DÉCOUVERTE DE TEXTE

La séance de découverte de texte est définie comme une activité qui mêle lecture-déchiffrage et construction de sens (Jaubert, Rebière & Bernié, 2010 : 2). Nous avons utilisé le repérage effectué par Jérôme Riou (2017) pour localiser les séances des classes de nos groupes parmi les vidéos. La méthode employée consistait à repérer dans les fichiers tâches des séquences de travail collectif associées à un texte et alternant principalement des tâches codées L (lecture) et des tâches codées C (compréhension). La séance étant considérée comme terminée lorsque le travail des élèves devient individuel. Nous disposons de 13 séances toutes filmées pendant le premier trimestre, à un moment donc où les élèves sont encore peu autonomes avec la lecture et où l'intervention de l'enseignant est plus massive et visible.

³⁹ Il est possible de consulter à la page : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport> le cahier des charges de l'enquêteur p 10-11 pour voir la typologie des tâches codées.

Class+	Class-
Nr de classe	Nr de classe
118	128
127	52
50	34
95	13
49	66
88	22
115	

Tableau 4 : liste des séances de découverte de texte

OBSERVATION DES BIBLIOTHÈQUES DE CLASSE ET DES COINS LECTURE

Pratiquement toutes les classes des groupes Class+ et Class- ont déclaré posséder une bibliothèque de classe et/ou un coin lecture. Cependant, pour qualifier ces lieux de lecture nous avons recherché parmi les vidéos des images permettant de les observer avec précision. Nous les avons trouvées généralement dans les vidéos que les enquêteurs ont fait des affichages et de l'aménagement de la classe, et également quelquefois directement dans les vidéos de temps de classe. La sélection comporte ainsi 10 classes et 11 classes parmi nos deux échantillons :

Class+				Class-			
Nr de classe	présence déclarée	vidéo de bibliothèque	vidéo de coin lecture	Nr de classe	présence déclarée	vidéo de bibliothèque	vidéo de coin lecture
118	1	1	1	128	1	1	1
61	1	1	0	71	1	0	0
127	1	0	0	54	0	1	0
50	1	1	1	39	1	1	1
27	1	0	0	52	1	1	0
95	1	1	1	83	1	1	1
26	1	0	0	34	1	1	1
53	1	0	0	13	1	1	1
49	1	1	1	93	0	0	0
79	1	1	1	97	1	1	0
107	1	1	1	66	1	1	0
88	1	1	1	92	0	0	0
7	1	0	0	76	1	0	0
38	1	1	1	22	1	1	0

115	1	1	1	35	1	1	1
part de présences déclarées			100%	part de présences déclarées			80%
nombre de bibliothèques observées			10	nombre de bibliothèques observées			11
nombre de coins lecture associés			9	nombre de coins lecture associés			6

Tableau 5 : liste de bibliothèques et coins lecture observés

SYNTHESE DES DONNÉES UTILISÉES

Notre corpus de données est donc constitué d'un ensemble de vidéos issues de la recherche *LireÉcrireCP*. Ces vidéos ont été visionnées et traitées à l'aide de listes de critères. Certaines transcriptions ont aussi été faites afin d'analyser des gestes particuliers. Avant de décrire les outils d'observation et d'analyse utilisés, le schéma suivant récapitule le processus de sélection et les données exploitées :

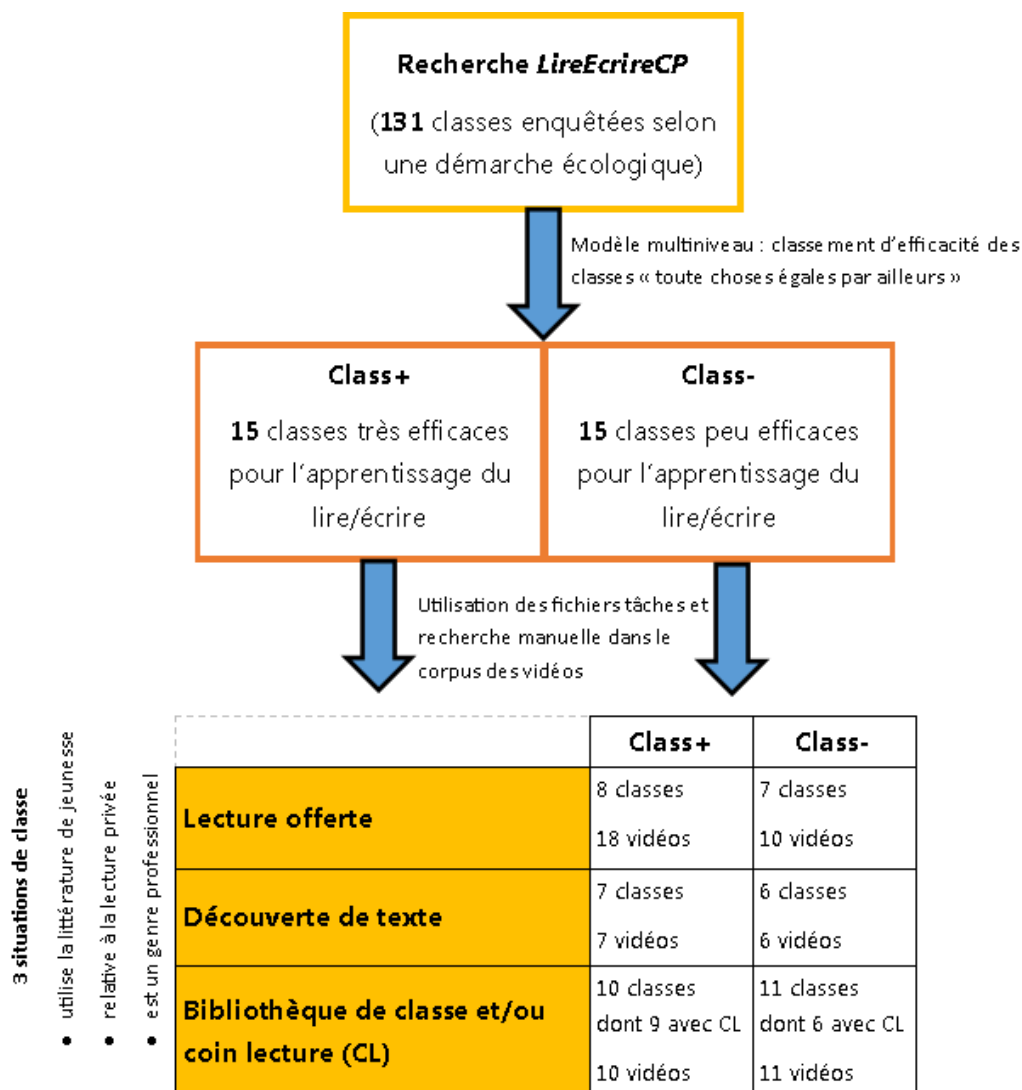


Tableau 6 : récapitulatif création du corpus des données

Chapitre 9

Outils d'observation et d'analyse

Les séances de lecture offerte et de découverte de texte, l'utilisation de la bibliothèque de classe et/ou du coin lecture correspondent à des situations rituelles en classes au sens entendu par Wulf. La perspective adoptée nous permet donc de « Penser les pratiques sociales comme rituels » (Wulf & al., 2006).

Objet d'étude historique de l'anthropologie, les méthodologies d'observation et d'analyse du rituel sont héritées de cette discipline. L'observation participante ne peut cependant pas être appliquée in extenso dans le cadre scolaire car le chercheur ne peut être assimilé ni à l'enseignant ni à l'élève. Il occupe forcément une place décentrée par rapport aux participants. C'est pourtant l'observation qui permet le mieux d'accéder à la « vérité des pratiques » et « seule [leur] observation directe [...] permet de considérer celles-ci sans autre écran que celui que se donne le chercheur » (Lahire, 2012 : 100). C'est pourquoi la vidéo paraît être le meilleur outil de recueil de données à des fins d'observation. En effet, « la vidéo permet de construire des recueils de données plus complets afin de mieux appréhender la complexité des activités d'enseignement et d'apprentissage, et en particulier : leur multimodalité, l'articulation entre le verbal et le non verbal, les interactions non seulement entre le maître et les élèves, mais aussi entre les élèves, les usages et les fonctions des artefacts pédagogiques (cahiers, tableau...) » (Guernier, Sautot, 2011 : 255).

Afin d'accéder à la complexité du rituel, Myriam Bertrand & Maryvonne Merri proposent de suivre les propositions en didactique de Garcion-Vautor dans l'analyse du matériel et d'utiliser une analyse par structures comme Claude Rivière (1997) l'avait établi en anthropologie (Bertrand & Merri, 2015). Le rituel serait alors envisagé selon cinq structures :

- La structure d'actions : la structure d'action peut être décrite sous forme d'un script du déroulement de l'action du maître et des élèves. Les actions incluent ce qui doit être fait et aussi ce qui est interdit. Ce mode de description relève de l'analyse narrative et celle-ci peut nourrir également l'analyse faite dans les structures qui suivent. Notamment ce qui concerne l'usage d'objets symboliques (concrets ou virtuels) et les charges affectives qu'ils portent.
- La structure de moyens réels ou symboliques : la structure de moyens peut être décrite à l'aide des objets, lieux, gestes et formules langagières ayant un rôle symbolique dans

le rituel. Les éléments de mise en scène tels que l'occupation de l'espace par les participants et les arrangements territoriaux ont aussi à voir avec la structure de moyens. Cette structure donne des indications sur la fonction didactique du rituel puisqu'elle rend visible l'étayage matériel de la pratique visée. C'est une charge qui échoie en grande part à la professionnalité de l'enseignant.

- La structure des rôles : la structure des rôles peut être décrite par les rôles endossés par les différents acteurs au fil de l'action.
- La structure de communication : la communication dans le rituel adopte deux modes aussi importants l'un que l'autre qui ont des fonctions différentes. La communication non verbale donne des indications sur la coordination entre les participants au rituel. Elle occupe un rôle important dans les processus mimétiques qui servent à la performativité du rituel. La communication verbale, quant à elle, joue un rôle particulier dans le sens où elle est à même de fournir des formats qui pourront être réutilisés et seront utiles pour investir une situation similaire sur le plan langagier. Comme dans la structure de moyens, la conduite des échanges verbaux relève de l'étayage de l'enseignant et donc de son savoir professionnel.
- La structure de valeurs et fins : cette structure traverse les fonctions sociales, didactiques et langagières du rituel et donne à voir les valeurs et normes qui s'y appliquent ainsi que l'objectif premier du rituel. La mise au jour de cette structure peut s'appuyer sur les analyses des autres structures du rituel.

À partir de l'observation vidéo, il est donc possible d'identifier différentes structures des rituels scolaires. On remarque que l'étayage y représente une part du rôle de l'enseignant. Ce dernier intervient en amont du rituel, dans sa conception et sa planification. Au cours de l'action, il utilise également l'étayage, un geste professionnel particulier dont nous pensons qu'il a un poids particulier dans l'acculturation. Il faut remarquer que si l'utilisation de la bibliothèque de classe est également rituelle, elle diffère dans nos observations des deux autres situations de classe. L'interaction maître/élève est indirecte : les élèves utilisent un lieu de lecture aménagé par le maître sans que celui-ci les guide par le dialogue. Ce sont uniquement les aménagements choisis qui peuvent étayer la pratique des jeunes lecteurs. L'étayage dans ce cas est médiatisé par les objets et leur agencement. De ce fait, la seule structure de rituel observable est la structure de moyens réels et symboliques qui donne des indications sur la structure des valeurs et fins.

À partir de ce système de structures, un ensemble de critères a été choisi afin de cibler l'observation pour donner corps à chacune d'elles pour répondre à l'objectif premier qui est de comparer de manière globale les deux groupes Class+ et Class-. Dans une seconde étape, certaines séances ont été transcrites afin d'analyser et de comparer de manière fine les modes d'étayage de l'enseignant. L'ensemble des critères et les choix de transcriptions vont maintenant être présentés.

CRITÈRES D'OBSERVATION DES VIDÉOS

Les vidéos de lecture offerte

L'observation des lectures offertes peut être qualifiée d'observation assistée par vidéo. Cette méthode, utilisée aussi en ethnologie, permet de se positionner à la fois en tant qu'observateur et participant. L'observation d'une vidéo est cependant périphérique puisqu'elle se passe hors de la classe et ne permet pas de jouer un rôle dans le déroulement des tâches. Lors de l'observation des vidéos de lectures, nous avons adopté dans un premier temps le point de vue de l'élève pour ressentir l'effet produit par la lecture du maître ; tout comme eux, nous étions spectateurs et auditeurs. La quantification et la qualification du travail du maître à l'aide de critères d'observation sont intervenues dans un second temps. Enfin, la troisième étape a été consacrée à décrire la manière dont l'enseignant met en œuvre ce moment. Le comportement des élèves a donc été pris en compte dans cette optique, c'est-à-dire en relation avec la situation installée par le maître, mais nous n'avons pas cherché à identifier individuellement les apprentissages potentiellement effectués.

Les critères retenus sont centrés sur le format de la séance, le contexte de la lecture incluant les aménagements matériels et les conditions d'écoute, le mode de lecture de l'enseignant et les signes extérieurs d'écoute manifestés par les élèves, et enfin les interactions maître/élèves. Ils permettent de recomposer le système des structures du rituel.

La structure d'action est décrite à l'aide des moments identifiables dans la séance.

La structure des moyens réels ou symboliques nous a amené à nous pencher particulièrement sur les lieux, les objets (dont le livre), le placement des élèves et de l'enseignant.

C'est par l'observation des postures de lecture prises par le maître et de son investissement dans la tâche de lecture que nous avons qualifié le ou les rôles qu'il adopte. Pour cela deux points de

vue ont été testés : le rapport au texte du maître et son profil de médiateur du texte. Le profil médiateur du texte a été qualifié de lecteur, adaptateur ou conteur suivant la typologie observée par Grossmann sur les lectures à l'école maternelle (1996) selon le degré de fidélité et d'interprétation faite au texte. Le conteur est dans l'oralité tandis que le lecteur dans l'écrit fidèle et l'adaptateur modifie légèrement le texte afin de le mettre à la portée des auditeurs.

Pour qualifier le rapport au texte du maître, ce sont les différents artifices utilisés par celui-ci qui ont été pris en compte afin de répondre aux qualificatifs de « passeur », « lecteur » ou « technicien ». Le passeur est celui qui « favorise la rencontre heureuse avec le livre » (Frier, 2016 : 72) par des manières de faire qui stimulent le lien subjectif des élèves avec le texte. Le technicien est en « interaction forte » (Grossmann, 1996) et s'assure de diverses façons (questionnement, reformulation, explication ...) de la compréhension des élèves. Le qualificatif de lecteur a été utilisé pour désigner les enseignants qui parviennent à créer un espace réflexif autour de la lecture tout en évitant d'interrompre sa lecture. De plus, les questions posées aux élèves, la préparation à l'écoute effectuée, ainsi que l'investissement observé reflètent le ou les rôles dévolus aux élèves.

La structure de communication a été qualifiée à la fois par la communication non verbale et verbale. Nous nous sommes, en particulier, intéressé à la corporalité de l'enseignant en visionnant les vidéos sans le son afin de se concentrer uniquement sur les messages corporels du maître. L'observation de la communication verbale, en revanche, est centrée sur la qualité de la lecture et celle des interactions avec les élèves. Suivant les observations de Bourhis (2012) la mise en scène de la lecture a été qualifiée d' « intentionnelle » ou d' « affective ». Enfin les interactions maître/élèves ont été observées selon trois axes suivant les propositions de Mondada (1995) : la régulation des tours de parole des élèves d'une part et la structuration des activités interactionnelles d'autre part. Les interactions observées relèvent de la conversation qui « est dotée de sens en ce qu'elle est accomplie méthodiquement, par des procédures reconnaissables et intelligibles » (*ibid.* : 62). Le passage de parole est méthodique, soit le nouveau locuteur prend la parole parce qu'il pense pouvoir intervenir dans la conversation, soit la parole lui est donnée par un tiers, typiquement il s'agit en classe du maître. Il y a donc en classe un système de sélection du locuteur suivant qui peut prendre trois formes :

- par auto-sélection libre, la parole est prise sans en faire la demande,
- par auto-sélection validée, la parole est prise avec l'accord du maître ou d'un élève,
- par attribution contrainte, l'élève est explicitement désigné sans qu'il ait demandé la parole.

La valeur « informelle » désigne l’auto-sélection libre, la valeur « structurante » l’auto-sélection validée et la valeur « rigide » l’attribution contrainte.

Temps par excellence d’appropriation d’objets de savoir, « l’interaction en classe comporte des modes spécifiques d’initiation et de co-construction du topic, c’est-à-dire du thème conversationnel, de ce à propos de quoi les activités discursives des interactants vont se dérouler » (*ibid.* : 72). L’enseignant dispose ainsi d’une marge de manœuvre suivant les activités pour être très directif, guidant ou à l’écoute des propositions des élèves. Selon le cas il est le maître des topics et du séquençement ou bien il guide les élèves, leur laissant un espace de négociation dans le choix du topic ou du séquençement, enfin il arrive qu’il se mette en retrait et laisse les élèves mener la discussion. Ces trois postures ont été qualifiées de « directif », « guidant » et « à l’écoute ».

Enfin, c’est la focalisation des interactions qui a été prise en compte pour définir la structure de moyens et de fins en l’associant au type de guidage des interactions.

Le tableau qui suit permet de visualiser les critères utilisés selon les différentes structures du rituel de lecture offerte ainsi que les valeurs qu’ils peuvent prendre.

Structure de rituel	critère	valeurs
action	durée temps de préparation à l'écoute	min/sec
	durée temps de la lecture	min/sec
	durée temps d'interactions après écoute	min/sec
moyens réels ou symboliques	lieu de la lecture	Tables T/coin lecture ou regroupement C/autre A
	qualité de l'installation	Bonne B/moyenne M/médiocre F
	positionnement du maître	devant tableau DT/autre A
	positionnement des élèves	face tableau FT/autre A
	support de lecture	titre du livre
rôles	dévoilement texte/image	a-texte et image non montrés b-texte et image montrés pendant la lecture c-texte et image montrés avant de tourner la page d-texte et image montrés à la fin de la lecture e-texte et image montrés avant de lire la page
	temps de préparation à l'écoute	oui O/non N

	contenu de la préparation à la lecture	D-création espace de disponibilité F-entrée dans la fiction P-mise en relation avec un projet Litt-prise de repères littéraires Lex-prise de repères lexicaux E-entracte A-pas de préparation
	profil de médiateur lecteur du maitre	lecteur L/adaptateur A/conteur C
	rapport au texte du maitre	technicien T/lecteur L/passeur P
	degré d'attention conjointe des élèves	forte 2/moyenne 1/faible 0
	posture corporelle des élèves	relâchée R/mobilisée M/agitée A
	oral mobilisé par les élèves pendant l'écoute	inter-élèves IE/maitre-élèves ME/absente A
	proxémie des élèves	forte 2/moyenne 1/faible 0
communication	atmosphère générale	détendue 2/intermédiaire 1/tendue 0
	degré de tolérance aux interactions	beaucoup d'échanges 1/peu d'interventions 0/silence absolu -1
	contact visuel maitre/élève	oui/non
	mise en scène affective du texte	forte 2/moyenne 1/faible 0
	mise en scène intentionnelle du texte	forte 2/moyenne 1/faible 0
	geste associé au début de lecture	oui/non
	geste associé à la fin de lecture	oui/non
	gestes de pointage vers le livre	oui/non
	gestes de pointage vers les élèves	oui/non
	étayage de la parole des élèves	oui/un peu/non
	distribution de la parole	Bonne B/moyenne M/faible F
	régulation des tours de parole	informelle I/structurante S/rigide R
	guidage des interactions	Directif D/guidant G/à l'écoute E
moyens et fins	focalisation des interactions	sens général SG/lexique L/impressions IM/liens avec expériences ou connaissances personnelle LP /illustrations IL...
	présence d'interactions maitre/élève	absent N/pdt la lect P/après la lect A/les deux D/avant AV
	doute possible : il y a débat et les élèves font des propositions	oui/non
	tissage de la lecture avec d'autres tâches	oui/non

Tableau 7 : critères d'observation des lectures offertes

Les vidéos des séances de découverte de texte

La séance de découverte de texte fait partie intégrante de la mallette de l'enseignant de CP. Elle inaugure en général une série d'exercices portant sur le code, la fluence, le repérage de mots, la rédaction de phrases ou encore la compréhension. L'observation que nous avons menée exclut

la partie exercice et se concentre uniquement sur le temps consacré à l'appropriation individuelle et collective du texte à l'image de l'activité ordinaire et sociale du lecteur privé. On peut dire qu'il s'agit d'une tâche scolaire qui vise l'autonomisation du sujet dans l'usage de textes non scolaires, c'est-à-dire qui ne sont pas des consignes, des leçons ou des supports d'exercices.

Nous savons que l'organisation générale de ce type de séance, bien que correspondant à un genre scolaire (Clot & Faïta, 2000), est diverse. Trois types de moments la caractérisent mais qui ne sont pas nécessairement mis en œuvre : le moment de lecture collective, celui de lecture individuelle et celui des exercices que nous avons exclu de l'étude. En s'appuyant sur l'observation de 200 classes de CP, Clanet a constaté que « En ce qui concerne la structuration de la séance, certains enseignants ne mettent en œuvre que des moments de découverte collective du texte de lecture (14 %), d'autres exclusivement des moments de découverte individuelle (rares : 2 %), d'autres encore proposent une séance où se sont succédés des moments de découverte collective et des moments de découverte individuelle (24 %), d'autres des moments de découverte collective suivis de moments d'exercice (25 %), d'autres enfin ont proposé des moments de découverte collective, de découverte individuelle et des moments d'exercice (38 %) » (Clanet, 2007 : 220).

Pour caractériser la structure d'action de ce rituel de lecture nous avons donc pris en compte la présence ou non des temps identifiés en y ajoutant un temps de préparation à la découverte du texte et un temps de lecture magistrale faite par l'enseignant. Dans le temps de découverte collective nous avons distingué le moment précis de découverte du texte, celui pendant lequel l'élève lit le texte à l'aide de ses connaissances, de celui de relecture qui sert à approfondir la compréhension, le décodage ou la fluence. De plus, nous avons considéré que l'action en cours et donc la participation des élèves dans ce temps collectif était différente selon le type d'attribution des tours de parole. Lorsque la parole est collective, que plusieurs élèves parlent et décodent simultanément, on peut réellement qualifier la lecture de collective. Mais lorsque la parole et éventuellement les actions, comme entourer un mot, sont distribuées successivement à plusieurs élèves nous avons qualifié cette lecture de « lecture en relais ». Dans ce cas, le texte oralisé est composé de l'enchaînement de petits morceaux produits par différents locuteurs contrairement à la lecture collective qui juxtapose plusieurs textes oralisés. Ces distinctions permettent ainsi de caractériser le moment de lecture découverte à l'aide de sept items :

- Temps de lecture individuelle et plus ou moins silencieuse
- Temps de lecture orale du maître

Cultiver la lecture privée au CP

- Temps de lecture-découverte en relais (les élèves oralisent à tour de rôle le texte)
- Temps de lecture-découverte collective (les élèves oralisent le texte tous ensemble)
- Temps de re-lecture orale et individuelle par un élève
- Temps de re-lecture orale et collective par tous les élèves
- Temps de re-lecture orale par le maître

Le séquençage de ces moments et leur durée individuelle complètent le tableau permettant de caractériser le scénario adopté par l'enseignant. Nous avons également pris en compte le fait que le texte avait déjà été entendu ou non avant sa découverte écrite. Cette observation introduit en particulier un type spécifique de préparation à la découverte consistant à pré-lire le texte aux élèves en vue de dissocier la compréhension du décodage.

La reconstitution de la structure de moyens réels ou symboliques du rituel suit le cadre théorique développé. Ainsi, nous avons recherché la présence et les modes d'utilisation d'objets ou d'outils permettant de réifier la pratique sociale de lecture privée lors du rituel de découverte de texte. Pour cela nous nous appuyons sur les codes, concepts et stratégies liés à l'écrit qui soutiennent à la fois le décodage et la construction de sens dès l'entrée dans la lecture. Le sens de lecture de gauche à droite associé à la reconnaissance de mots est souvent étayé par le « doigt curseur ». Son utilisation parfois remise en cause peut cependant améliorer l'accès au texte lors des débuts en lecture. « Suivre le texte du doigt peut alors aider l'enfant à mieux voir qu'il existe une correspondance étroite entre ce qui est dit et ce qui est écrit. » (J. & É. Fijalkow, 2010 : 45). Les concepts de mot, de phrase, nécessaires à la construction de sens parce qu'ils organisent la suite de signes écrits, peuvent aussi être étayés par l'usage de pointage (Giasson, 2005 : 151) ou du soulignement. Enfin les connaissances sur les stratégies de lecture montrent que le lecteur expert s'appuie sur ce qu'il reconnaît dans le contexte pour élaborer le sens du texte en relation avec ses connaissances personnelles. Il est, par exemple, recommandé d'apprendre aux jeunes lecteurs à découvrir le sens d'un mot en utilisant le contexte⁴⁰. Nous avons donc observé s'il était fait usage de marquages ou d'autres objets comme les étiquettes permettant d'identifier rapidement les éléments connus d'un texte.

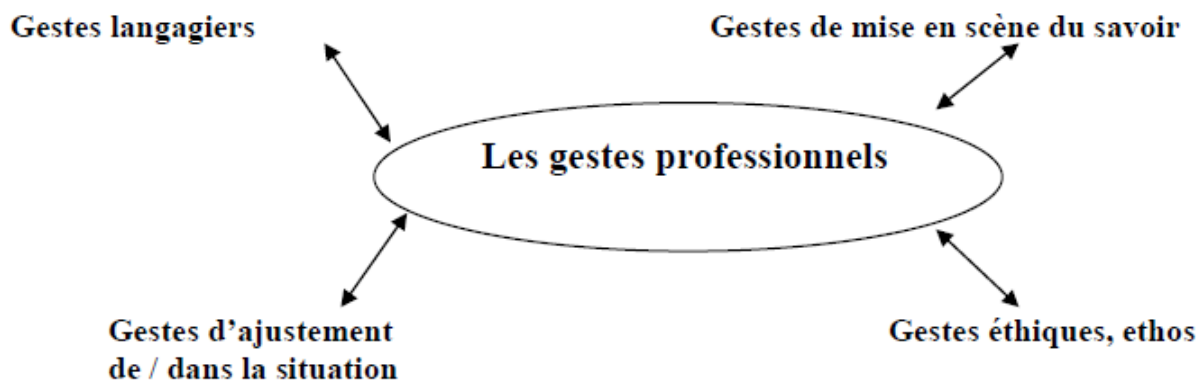
Dans la séance de découverte de texte, les rôles dépendent de la tâche attribuée à chacun. On distingue dans la classe plusieurs rôles pour le maître en situation d'enseignement-apprentissage. Ces rôles relèvent de la pédagogie et Philippe Meirieu, dans un texte prospectif

⁴⁰ Voir par exemple le tableau des stratégies recommandées en lecture du *Projet pancanadien de français langue première - Guide pédagogique* p24 (2010)

sur l'évolution du rôle de l'enseignant⁴¹, a bien décrit les trois grandes postures qui ont émergées au cours de l'histoire de l'enseignement. On peut ainsi observer le rôle de modèle qu'il nomme « le clerc », le rôle d'organisateur, qui facilite l'accessibilité à l'élève, attribuée au « bibliothécaire » et enfin le rôle de tuteur à l'image du « compagnon ». En miroir, trois rôles peuvent échoir à l'élève, celui de spectateur, de manipulateur et d'acteur. Dans la séance de découverte de texte, les trois rôles ne sont pas exclusifs et peuvent tout à fait être endossés à tour de rôle par les participants. Afin de cerner « qui joue à quoi » nous nous sommes intéressés à l'utilisation des outils et aux moments de lecture. Nous avons noté qui des élèves ou du maître lisait. Quand ce sont les élèves qui ont lu, nous avons noté s'il s'agissait des élèves lecteurs, de toute la classe ou bien de n'importe quel élève, si les tâches de lecture étaient distribuées à tout le monde ou plutôt aux lecteurs. De la même manière nous avons noté lorsque l'enseignant utilisait des outils intermédiaires (baguette, crayon ou craie, texte collectif) qui y avait accès, uniquement l'enseignant ou bien aussi les élèves.

Dans ce type de séance collective, les interactions maître-élèves ont un véritable impact sur la réalisation de la tâche par les élèves (Clanet, 2007). Comme pour l'observation des séances de lecture offerte, nous avons pris en compte les deux modes de communication, verbal et non verbal. Cherchant à comprendre par quels modes de participation les maîtres favorisent l'engagement des élèves dans la lecture, les interactions verbales ont été observées selon la distribution de la parole, le guidage et l'étayage des échanges avec les mêmes valeurs d'attribution que pour l'observation des lectures offertes. De plus, nous avons porté intérêt au « corps parlant de l'enseignant » (Jorro, 2006). En effet, le rituel étant une mise en scène de l'action sociale, les champs de recherche de l'anthropologie, la sociologie et la phénoménologie invitent à appréhender l'interaction au-delà du verbal et à prendre en compte la médiation du corps dans l'analyse de la communication : « Ces différents courants de recherche permettent de concevoir l'agir professionnel de l'enseignant comme une inscription corporelle, perceptive, réfléchissante, en interaction avec un milieu, qui vise la construction de gestes d'étude chez les sujets apprenants » (Jorro, 2006 : 3). Anne Jorro a développé une matrice de l'agir du professeur que nous avons utilisé pour structurer nos observations.

⁴¹ Texte sans date intitulé « L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020 » pour l'UNESCO et consultable à l'adresse : https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/doc_dossiers_immersifs/TUTORAT_Texte_Meirieu.pdf



Matrice de l'agir du professeur

Figure 10 : matrice de l'agir du professeur (Jorro, 2006 : 9)

Les gestes de pointage, surlignage, mise en valeur vers le texte relèvent de la mise en scène du savoir et nous avons noté leur présence quand il le fallait. Les gestes relevant de l'ajustement dans la situation ont été aussi notés : il peut s'agir d'un changement de position marquant le passage à une étape suivante dans le scénario ou bien marquant le changement de posture de l'enseignant passant de l'organisateur au tuteur ou au modèle. La mobilité générale de l'enseignant a aussi été noté afin de distinguer un comportement plutôt statique ou au contraire actif marquant l'inscription corporelle dans le déroulement de l'activité.

Enfin les gestes dits « éthiques » sont décrits ainsi :

Ces gestes témoignent du type de relation instaurée entre élèves et professeurs selon les formats de la communication et de l'appréciation scolaire. Avec le format de la communication, l'activité du professeur occupant le devant de la scène ou restant en retrait pour favoriser l'activité de la classe et ainsi promouvoir le développement de l'autonomie, sera étudiée. En particulier, l'ethos de l'enseignant peut inciter les élèves à entrer dans une activité d'étude ou, a contrario, générer des rapports de domination, de captation. Les gestes éthiques supposent des gestes de retenue dans le dialogue : le silence, la tolérance à l'égard des réflexions sont des indicateurs d'une attitude d'écoute et de respect... Par ailleurs, le format de l'appréciation scolaire tend à mettre en évidence le positionnement de juge ou d'ami critique incarné par le professeur. La posture éthique du professeur peut ouvrir sur une relation d'accompagnement et de conseil. (*ibid.* : 11)

La proximité de l'enseignant avec le texte collectif et l'orientation générale de ses regards (centré sur les élèves, le texte, ou allant de l'un à l'autre) ont servis de marqueurs des gestes éthiques.

Enfin la structure de moyens et fins a été analysée à l'aide des compétences de lecture mises en œuvre durant la séance. En particulier, les cinq grands groupes de compétences nécessaires à une lecture donnant accès à la compréhension du texte : le décodage, les compétences syntaxiques et lexicales, les compétences inférentielles, la compétence narrative et enfin l'utilisation stratégique de la régulation de la compréhension du texte.

La grille d'observation des séances est présentée dans le tableau suivant :

Structure de rituel	critère	valeurs
action	contenu de la préparation à la découverte du texte	rappel R/hypothèses H/activité de prélecture P/description paratexte D
	durée prép à la découverte du texte	min/sec
	durée temps de la découverte du texte	min/sec
	durée totale de la séance	min/sec
	% temps passé sur le texte	% du temps total
	Séquencement temps de lecture (la valeur de ce critère est composée par la succession des temps de lecture identifié. Si une séquence est répétée alors elle est encadrée par des []. Ex : a-[c-e]-f)	a : Temps de lecture individuelle et plus ou moins silencieuse b : Temps de lecture orale du maitre c : Temps de lecture-découverte en relais (les élèves oralisent à tour de rôle le texte) d : Temps de lecture-découverte collective (les élèves oralisent le texte tous ensemble) e : Temps de re-lecture orale et individuelle par un élève f : Temps de re-lecture orale et collective par tous les élèves g : Temps de re-lecture orale par le maitre
	texte connu avant la séance	oui 1/non 0
moyens réels ou symboliques	texte	titre
	présence texte collectif	oui 1/non 0
	support du texte collectif	tableau T, affiche A, vidéoprojeté V
	présence texte individuel	oui 1/non 0
	support du texte individuel	feuille F/manuel M/livre L
	présence d'un album/livre collectif	oui 1/non 0
	utilisation d'une baguette ou règle	oui 1/non 0
	utilisation de craie ou feutre	oui 1/non 0
	utilisation d'étiquettes	oui 1/non 0
	texte collectif annoté	oui 1/non 0
	type annotation	Mot M/ maj Mj/ ponct P/ son S
	moment annotation	D début/P pendant/F fin
	accessibilité physique du texte collectif	forte F/moyenne M/faible FB
rôles	règle ou bag manipulée par le maitre	oui 1/non 0

	règle ou bag manipulée par les élèves	oui 1/non 0
	craie ou feutre manipulée par le maitre	oui 1/non 0
	craie ou feutre manipulée par les élèves	oui 1/non 0
	étiquettes utilisées par le maitre	oui 1/non 0
	étiquettes utilisées par les élèves	oui 1/non 0
	lecture individuelle silencieuse	oui 1/non 0
	lecture collective du texte	oui 1/non 0
	lecture du texte par le maitre	oui 1/non 0
	distribution des tâches de lecture	tous T /lecteurs L
communication	étayage de la parole des élèves	oui/un peu/non
	distribution de la parole	Bonne/moyenne/faible
	régulation des tours de parole	informelle/structurante/rigide
	guidage des interactions	Directif/guidant/à l'écoute
	gestes de pointage vers le texte	oui/non
	gestes de pointage vers les élèves	oui/non
	gestes de surlignage du texte collectif ou individuel	oui/non
	proximité corporelle avec le texte collectif	P très proche/E équilibrée/D distante
	regard orienté essentiellement vers ...	T le texte/E les élèves/A alternatif
	geste marquant un changement dans le séquençement de la séance	oui/non
comportement corporel	actif/statique	
valeurs et fins	compétences d'identification de mots	oui 1/non 0
	compétences sur lexique/syntaxe	oui 1/non 0
	compétences inférentielles	oui 1/non 0
	compétences narratives	oui 1/non 0
	compétences stratégiques	maitre M/élèves et maitre EM

Tableau 8 : critères d'observation des séances de découverte de texte

Les vidéos des bibliothèques de classe et des coins lecture

Les bibliothèques de classe assorties ou non d'un coin lecture n'ont pas été filmées en cours d'utilisation. Le corpus des vidéos de *LireÉcrireCP* offre quelques occasions de voir les élèves, et éventuellement l'enseignant, dans cet espace mais cela reste trop marginal pour pouvoir être exploité dans ce travail de recherche basé sur l'observation de pratiques ordinaires et générales. Par contre, ces espaces sont visibles dans les vidéos qui montrent l'organisation générale de la classe. Nous avons donc pu visionner comment ils sont organisés, situés dans la classe, s'ils contiennent peu ou beaucoup de livres, si un coin lecture est réservé ou non. Nous nous intéressons donc à l'ergonomie de ces espaces et à leur capacité d'invitation à être utilisé.

Il n'existe pas de modèle issu de la recherche permettant d'analyser ce type d'espace. Les ressources qui nous ont inspirées pour mener les observations ont pour origine les recommandations de la recherche (Giasson, 2005) et les travaux menés par les professionnels des bibliothèques. Nous nous appuyons d'une part sur un document de la Table régionale des bibliothécaires de Montréal (2015) spécifiquement rédigé pour guider l'action dans l'aménagement d'une bibliothèque scolaire et d'autre part sur un document publié par le Bulletin des bibliothèques de France concernant l'aménagement de petites bibliothèques rurales (2000). En préambule le premier document précise que « La bibliothèque de l'école est un environnement pédagogique et culturel englobant qui propose un lieu alternatif aux élèves pour y concrétiser des apprentissages signifiants » (*ibid.* : 4). La conception de bibliothèque qui y est développée « est un environnement stimulant [...] favorisant l'échange entre les élèves » (*ibid.* : 17). Ce type d'environnement est rendu possible par un aménagement qui prévoit :

- une utilisation individuelle (accès à un espace personnel de lecture),
- une utilisation collective (accès à un espace collectif et flexible pour s'adapter à la variété des situations),
- la possibilité de vivre une « lecture-détente » (meuble qui favorise l'intimité, pouf, coussin ...)
- un repérage facile des ressources (fond de livres organisé et rangé).

Le second document concernant les bibliothèques rurales met en avant les notions d'accessibilité, de flexibilité, de confort et de différenciation avec d'autres espaces institutionnels. L'accessibilité repose sur une entrée et sortie aisée de l'espace et sur une organisation de l'espace simple et explicite. Tout comme le remarquent les bibliothécaires de Montréal, la flexibilité est au service de différentes formes d'utilisation. Enfin, il est conseillé de ne pas « transformer la bibliothèque en salle de classe » (*ibid.* : 7) afin de bien différencier les usages de l'un et de l'autre et de dissocier légitimité à user de la bibliothèque et réussite scolaire.

Les critères développés par Giasson (2005) sont axés sur les livres et l'aménagement. L'auteur préconise au moins quatre livres par élèves et la mise en évidence de certains d'entre eux, elle aussi insiste sur l'importance d'une forme de classement. Pour l'aménagement, elle privilégie la tranquillité, l'espace, le confort et l'intimité. Enfin le repérage de l'espace par un nom ou une affiche participe également aux critères de qualité.

Cultiver la lecture privée au CP

Trois axes structurent alors l'observation : les livres, l'accessibilité et l'aménagement. L'offre de lecture a été quantifiée sur trois niveaux en considérant qu'au moins une vingtaine de livre permet d'avoir le choix. La qualité du rangement, de la mise en valeur de certains livres, et la vétusté des ouvrages disponibles permettent en outre de qualifier l'offre.

Les critères d'accessibilité ont été choisis afin de rendre compte de l'accès possible à la bibliothèque et de l'accès aux livres dans cette bibliothèque. Le lieu est-il isolé dans la classe, signalé par un affichage, ou bien inclus dans la classe au milieu du fonctionnement scolaire ? Son accès est-il facile ou gêné par des obstacles comme un meuble ou un bureau d'élève ? La position des livres donne également des indications sur leur accès. Sont-ils rangés verticalement ou empilés horizontalement, les étagères sont-elles à portée d'enfant, des couvertures sont-elles visibles ? Nous avons distingué trois types de rangement des livres :

- la position verticale typique de la bibliothèque,
- la position verticale mais avec la couverture visible : le livre est posé à plat appuyé à un support au dos du livre,
- la position horizontale, dans ce cas les livres sont empilés et difficilement accessibles.

Les critères d'aménagement choisis cherchent à qualifier l'utilisation possible du lieu. Nous avons distingué la bibliothèque isolée, du coin lecture et du coin regroupement. La bibliothèque isolée désigne la présence d'une armoire, étagère ou bac contenant des livres de littérature de jeunesse sans qu'un espace dédié à la lecture y soit associé. Dans ce cas la lecture est effectuée au bureau des élèves ce qui garantit une lecture individuelle dans un espace personnel mais compromet une lecture plus sociale où les échanges entre pairs sont permis. Tout dépend dans ce dernier cas de l'enseignant et de sa manière de gérer la classe. Le coin lecture désigne un espace autour de la bibliothèque réservé à la lecture. Celui-ci peut accueillir au moins deux élèves mais n'est pas conçu pour recevoir toute la classe. C'est ce qui le distingue du coin regroupement. En maternelle, le coin regroupement fait partie de l'organisation traditionnelle de la classe. Il est organisé pour faciliter des activités très différentes et rituelles comme le comptage, la structuration du temps, le langage oral, l'écoute de lecture, la présentation ou le bilan des activités faites dans l'espace classe ... Il s'agit d'un espace de travail typiquement scolaire. Le même type d'organisation est parfois adopté par les enseignants de CP et une bibliothèque peut y être associée. Nous distinguons donc le coin regroupement du coin lecture puisqu'il s'agit d'un espace de travail scolaire et non d'un espace dédié à la pratique sociale de lecture privée. Ces coins regroupement sont identifiables par le fait qu'ils comportent de

nombreux affichages sans lien avec la lecture et qu'ils sont organisés afin d'accueillir toute la classe. Généralement il s'agit d'un carré formé de bancs.

L'analyse comparative de l'espace livre s'appuie donc sur les données observées synthétisées dans le tableau ci-dessous et sur les données déclarées par les enseignants à ce propos. Les enquêteurs ont, en effet, recueilli par questionnaire la présence d'une bibliothèque ou coin lecture dans la classe et la modalité d'accès à celui-ci, libre ou sur autorisation.

Axe	critère	valeurs
livres	quantité	moins d'un livre par élève 0/ une vingtaine de livres 1/ plus de vingt livres 2
	présentation de livres	mise en valeur de livres 1 ou non 0
	présence d'un classement	absence 0 / présence d'un classement 1
	vétusté	livres vétustes 0 / livres moyennement à très récents 1
	rangement	la bibliothèque est en bazar 0 / elle est rangée 1
Accès	localisation	coin isolé par rapport à la classe 1 ou non 0
	identification	le coin est identifié 1 / non identifié 0
	position des livres	verticale 1/verticale et couverture visible 1/horizontale 0
	accès au lieu	facile 1/ difficile 0
	couvertures visibles	oui 1/ non 0
	hauteur des étagères adapté à un enfant	oui / non
Aménagement	regroupement possible	bibliothèque seule 1/coin lecture 2/coin regroupement 0
	présence de bancs	oui / non
	présence d'éléments confortables	oui / non
	présence d'éléments mobiles	oui / non

Tableau 9 : critères d'observation des bibliothèques de classe

MODÈLE DE TRANSCRIPTION DES VIDÉOS

L'observation vidéo fournit déjà un nombre important d'informations pour analyser les rituels et les aménagements de la classe dédiés à la pratique sociale de la lecture. Elle doit nous permettre de vérifier s'il existe ou non des différences dans la mise en œuvre de ces situations entre les deux groupes d'études Class+ et Class-. Cependant, afin de décrire finement les gestes professionnels (Jorro, 2006) associés aux situations étudiées, certaines vidéos ont été transcrites. En particulier, nous utilisons la matrice de l'agir professionnel proposée par Jorro pour saisir l'entrelacement « parole-pensée-action-relation » (*ibid.* : 9). L'auteur distingue

gestes du métier et gestes professionnels. Les gestes du métier sont relatifs à ce que Clot décrit par genres professionnels (2000) tandis que les gestes professionnels même s'ils sont enracinés dans les gestes du métier reflètent la professionnalité et le système de valeur de l'enseignant. « Ils témoignent du réel de l'activité mais aussi d'une approche singulière et contextuelle » (*ibid.* : 8).

La transcription des vidéos a consisté à coder par écrit les phénomènes langagiers et non langagiers, c'est-à-dire les paroles et les gestes et positions du professeur. Parmi les paroles nous avons fait la distinction entre les paroles dont l'auteur est l'enseignant ou un élève et les paroles qui sont celles d'un texte lu. Nous avons à ce propos cherché à transcrire les effets de voix, quand l'enseignant par exemple prend une petite voix dans une lecture pour imiter une souris et également les effets corporels comme par exemple l'imitation du grelottement. Les transcriptions entrelacent donc des descriptions de positions, actions, manières particulières et des paroles. L'ensemble est structuré par le déroulement narratif porté par l'interaction maître-élèves à l'aide de la numération des tours de parole.

Le tableau suivant présente l'ensemble des conventions adoptées pour les transcriptions :

Texte de description des positions, actions du maître et/ou des élèves	<i>[italique couleur noire]</i>
Nr tour de parole	Nr
Interlocuteur	<ul style="list-style-type: none"> • M : l'enseignant • e : un élève • e1 : quand plusieurs élèves parlent à la suite, un nr différent pour chaque élève • ex : plusieurs élèves parlent en même temps • prénom : l'élève est identifié et désigné par son prénom
Paroles	<ul style="list-style-type: none"> • Texte de couleur noire : parole dites • Texte de couleur violette : texte lu
Symboles particuliers relatifs aux paroles	<ul style="list-style-type: none"> • / : pause courte • // : pause moyenne • /// : pause longue • *** : paroles inaudibles ou brouhaha

Tableau 10 : conventions de transcription des vidéos

Chapitre 10

Conclusion de la deuxième partie

Les choix méthodologiques qui viennent d'être présentés rejoignent nos orientations théoriques ainsi que notre vision de la lecture privée et de l'acculturation à l'écrit. En faisant le choix d'observer quelques rituels de classe traditionnellement associés à la lecture de jeunesse nous cherchons à identifier les modes de participation à la communauté des lecteurs proposés aux élèves. À ces modes de participation sont associés des réifications qui symbolisent certains savoir-faire propres à la lecture qu'elle soit ou non débutante. La centration sur l'enseignant doit également nous permettre d'accéder aux régimes d'engagement que celui-ci peut susciter chez les élèves et aux modes d'identification auxquels ces derniers ont accès.

L'utilisation du résultat sur l'efficacité enseignant et du corpus de données vidéos de la recherche *LireÉcrireCP* se justifie pleinement dans cette démarche méthodologique. Ces données donnent accès à un nombre conséquent de classes dont l'évaluation en début et fin d'année et le modèle statistique « toutes choses égales par ailleurs » assure la fiabilité du résultat concernant l'efficacité de l'enseignant sur la qualité des apprentissages du lire-écrire. Le suivi à trois moments de l'année fournit, en outre, des indications qui relèvent du long terme sur la mesure de l'effet des pratiques. Enfin, les données disponibles permettent de comparer deux groupes de classes à l'efficacité contrastée en formant l'hypothèse que le groupe le plus performant a des pratiques qui cultivent mieux la lecture privée que dans le groupe le moins performant et que ceci favorise l'apprentissage du lire-écrire pour tous les élèves.

Le choix de l'utilisation des vidéos pour reconstituer les structures de rituels et accéder aux gestes professionnels des enseignants est caractéristique de la nature culturelle de la lecture qui est au cœur de ce travail. Selon Bruner « C'est pour l'essentiel au travers de l'interaction avec autrui que les enfants découvrent en quoi consiste la culture dans laquelle ils évoluent et comment elle conçoit le monde » (2008 : 36). La possibilité de visionner les vidéos plusieurs fois, les coder, ou les observer selon des critères, autorise ainsi plusieurs niveaux d'analyse des interactions qu'elles soient verbales ou médiatisées par le corps, les objets ou les actions. Ces différents niveaux vont nous permettre d'articuler une approche quantitative pour une analyse globale des rituels sur l'ensemble de l'échantillon retenu et une approche qualitative où les

Cultiver la lecture privée au CP

interactions pourront être décrites et analysées selon un grain fin dans une perspective ethnologique.

Nous voici maintenant en mesure de présenter les analyses effectuées à partir de notre corpus.

TROISIÈME PARTIE : ANALYSE DES DONNÉES

Dans cette partie, nous allons dans un premier temps présenter l'ensemble des résultats obtenus à partir de l'analyse quantitative des données. Un premier chapitre est consacré aux séances rituelles de lecture offerte et de découverte de texte. Le chapitre suivant a pour thème les bibliothèques de classe assorties ou non d'un coin lecture. Nous terminerons ensuite par une discussion afin de confronter les résultats avec nos hypothèses de travail et notre cadre théorique.

Chapitre 11

Les séances rituelles de lecture de récits et de littérature de jeunesse

L'analyse de nos données va nous servir à contrôler nos hypothèses axées sur la fonction des situations rituelles de lecture de littérature de jeunesse, sur la participation et l'engagement de l'élève, sur le rôle du maître dans la mise en scène du rituel et l'étayage apporté à l'élève.

Ce chapitre présente l'analyse des deux séances rituelles choisies, la lecture offerte et la découverte de texte. Il est structuré à partir de la méthode choisie, l'analyse des structures de rituel. Chaque sous-chapitre est consacré à une même structure dans lequel est faite l'analyse successive des deux rituels. Les questions que nous nous posons sont focalisées sur quatre aspects : la ritualisation, le maître, en particulier son rôle et l'étayage développé, la participation de l'élève et son engagement.

LA STRUCTURE D'ACTION : LES RITUELS DE LECTURE OFFERTE ET DE DÉCOUVERTE DE TEXTE

La lecture offerte

La séance de lecture offerte peut être découpée en trois temps : un temps consacré à la préparation à la lecture, un temps de lecture proprement dite et enfin un temps d'interactions postérieur à celui-ci. Quand les interactions étaient mêlées à la lecture, nous avons considéré qu'elles faisaient partie du temps de lecture. Ce découpage a été choisi pour répondre au

fonctionnement ordinaire de la pratique de lecture personnelle qui comprend toujours une période nécessaire au choix de la lecture ou à la mise en place des conditions matérielles pour lire. Le temps de lecture qui suit est individuel et le temps des discussions intervient après-coup à l'occasion d'un partage avec la famille, les amis ou des professionnels du livre.

Huit classes ont été observées dans l'échantillon Class+ et sept dans Class-. On constate que la lecture offerte est beaucoup plus fréquente dans le premier échantillon puisque nous avons pu repérer plus de 2 séances (2,25) par classe tandis que pour Class-, nous avons pu en identifier un peu plus de 1 par classe (1,4). De plus, il s'agit d'une pratique qui s'inscrit dans la durée puisque 75% de Class+ en font une pratique régulière tout au long de l'année contre 57% de Class-.

	Class+	Class-
Nombre de classes observées	8	7
Nombre de séances observées	18	10

Tableau 11 : nombre de classes et de séances de lecture offerte observées

Dans Class+ tous les enseignants consacrent au moins deux temps à cette séance et dans une très large majorité cette séance est structurée en trois temps. Cette cohérence de pratique contraste avec la structure d'action observée dans Class-. Les séances peuvent y être exclusivement constituées de la lecture et seulement 40% des enseignants y consacrent trois temps.

	Class+	Class-
1 temps dans la séance	0%	10%
2 temps dans la séance	11%	50%
3 temps dans la séance	89%	40%

Tableau 12 : nombre de temps d'action différent dans la séance (1 à 3)

Comment ces temps sont-ils équilibrés les uns par rapport aux autres ? Nous savons peu de choses concernant cet équilibre dans la lecture privée si ce n'est qu'il peut être très variable à la fois selon le lecteur et selon les textes lus. On peut toutefois observer que dans Class- le temps de lecture est plus important au total dans la séance que dans Class+. Autrement dit Class- a tendance à consacrer plus de temps exclusivement à la lecture dans la séance, 73% du temps total en moyenne.

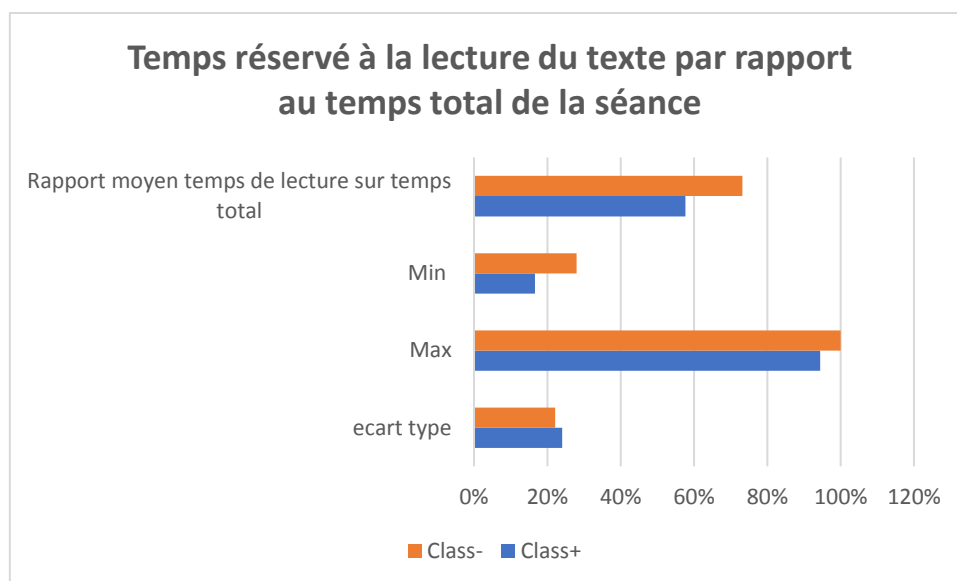


Figure 11 : temps réservé à la lecture du texte par rapport au temps total de la séance de lecture offerte

Nous avons comparé les temps de préparation et d'interaction par rapport au temps réservé de lecture. On observe dans les deux groupes une grande variabilité.

La préparation ou les interactions successives à la lecture peuvent être d'une durée nulle. Cependant, il est manifeste que Class+ y consacre plus de temps que Class-. La préparation représente en moyenne 47% du temps de la lecture dans Class+ et deux fois moins, 24%, dans Class-.

De même les interactions peuvent être d'une durée nulle mais sont plus longues dans Class+ que dans Class-. Elles représentent en moyenne 73% du temps de lecture dans Class+ et trois fois moins, 33%, dans Class-.

En moyenne, les maitres de Class+ consacrent ainsi l'équivalent de la moitié du temps de lecture à la préparation et les trois-quarts du même temps aux interactions. En comparaison, ces proportions sont diminuées par les maitres de Class- qui y consacrent l'équivalent d'un quart du temps de lecture pour la préparation et un tiers du temps pour les interactions.

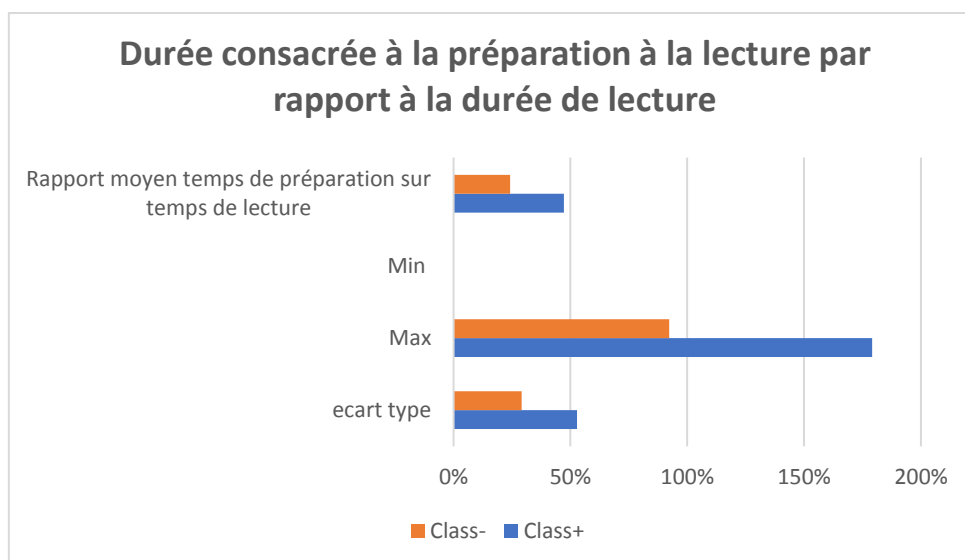


Figure 12 : Durée consacrée à la préparation à la lecture offerte par rapport au à la durée de la lecture offerte

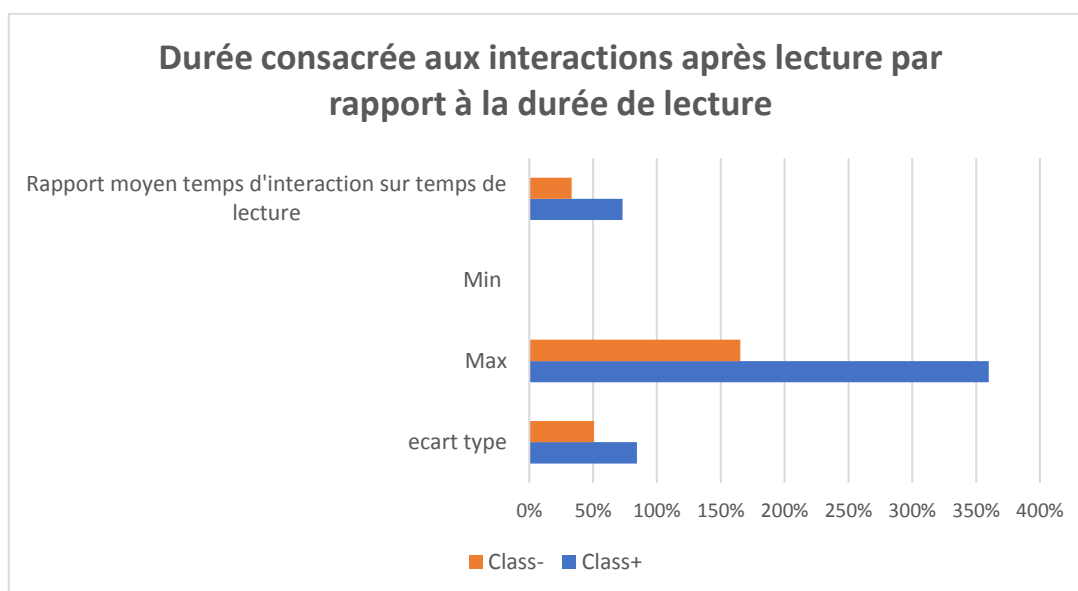


Figure 13 : durée consacrée aux interactions après la lecture offerte par rapport à la durée de la lecture

Les vidéos révèlent deux types de scénarios pour le temps de lecture du texte. Soit le texte est lu intégralement avec très peu d'interventions du maître, soit les interactions maître-élèves sont intensément mêlées au texte lu. La grande part accordée au temps de lecture dans Class- est le fait tantôt d'une lecture qui est émaillée de questions et de commentaires, tantôt d'une faible importance accordée aux interactions après lecture. Dans Class+, pendant le temps consacré à la lecture, l'enseignant intervient uniquement à la marge et de manière laconique pour remédier

à une difficulté de lexique ou rendre vraiment saillant un moment clé du récit. Les temps d'interactions avant ou après lecture ont en revanche une place importante dans la séance.

Le visionnage des vidéos a permis de faire une seconde observation qui différencie nettement les deux groupes de classes : la connaissance préalable du texte par les élèves est appréhendée différemment par les maitres des deux groupes.

Ceux de Class+ y voit une opportunité. Dans ce groupe, l'enseignant cherche à s'appuyer sur les élèves qui ont déjà lu l'histoire. Ils demandent souvent, avant la lecture, si un élève connaît déjà l'histoire et l'incite à en faire un résumé préalable :

Cl127 :

1 M : alors / qui connaît l'histoire des musiciens de Brême ?

[... un élève connaît et en fait le résumé]

2 M : Intéressant / alors on va [...] alors on va voir si llyès se souvenait bien de cette histoire

Cl107 :

1 M : est-ce que vous connaissez un conte qui parle du petit agneau ?

Cl79 :

[la classe est réunie dans le coin lecture et la maitresse montre le livre qui va être lu]

1 ex : je l'ai

2 M : alors vous connaissez cette histoire / ceux qui la connaissent / est ce qu'ils peuvent se souvenir et raconter un peu ce qu'elle raconte // Ryan /

[l'histoire est reconstituée à plusieurs]

3 M : il est allé voir beaucoup d'animaux / on va vérifier [...]

On observe donc dans ce groupe Class+, que les enseignants utilisent la connaissance préalable du texte par les élèves en introduction à la lecture et ce faisant valorisent et renforcent le caractère social de la lecture. La permanence du texte est également valorisée, elle permet de vérifier qu'on a bien retenu l'histoire, histoire qu'il est agréable de connaître. C'est la dimension anthropologique de la lecture qui est mise en avant et l'apport potentiellement structurant du récit pour l'individu.

Les enseignants de Class- y voient plutôt un obstacle au bon déroulement de la séance.

Dans la classe 83, la maitresse a réuni la classe dans le coin regroupement :

Cultiver la lecture privée au CP

1 M : j'veis vous lire une histoire / J'veis lire l'début d'une histoire / si vous la connaissez est-ce que vous allez raconter la suite /

2 ex : noon

3 M : Surtout pas /// sinon ça va gâcher le plaisir des autres / ça voudrait dire que la personne qui va le faire / elle ne pense qu'à elle

Cette fois la maitresse explicite que c'est la découverte de l'histoire qui procure le plaisir et non l'histoire par elle-même.

Dans la classe 22, la maitresse commence la lecture d'un nouvel album :

1 M : alors j'veis lis aujourd'hui une histoire qui s'appelle / viens jouer avec moi petite souris [*elle montre la première et quatrième de couverture et fait des gestes pour réclamer le silence*]

[*La maitresse commence la lecture qui est entremêlée d'un jeu de question-réponse sur les illustrations et une élève dévoile la suite*]

9 M : tu la connais si bien qu'ça // tu veux aller dans l'couloir qu'on puisse la raconter tranquillement [*elle reprend la lecture après un petit silence*]

Dans cette classe aussi le dévoilement représente un obstacle pour l'enseignante qui réprimande le fait de déjà connaître l'histoire.

La séance de lecture offerte semble présenter dans ces classes un tout autre enjeu. Elle repose sur l'enseignant qui fait découvrir un nouveau texte à ses élèves. Son rôle est très important et de ce fait il concentre l'essentiel de la séance à la transmission du texte et accorde peu de place aux interactions qu'il pourrait susciter.

L'analyse de la structure d'action de la lecture offerte dans les deux groupes montre ainsi que le même type de séance peut prendre plusieurs formats différents.

Un format apparaît pourtant stabilisé et cohérent dans le groupe Class+. La lecture offerte peut être décrite ainsi : elle est généralement régulière et fréquente. Les élèves et l'enseignant se préparent tous ensemble pour apprécier un livre qui est écouté d'un trait, lu par l'enseignant. Une discussion suit la lecture.

Dans le groupe Class-, il est plus difficile d'identifier un format particulier. Les types de séances varient. On repère cependant une temporalité restreinte autour du temps de lecture et une action centrée sur la transmission-découverte du texte.

Nous allons voir que l'analyse de la structure d'action des séances de découverte de texte révèle également un format de séance préféré par Class+.

La séance de découverte de texte

Les séances de découverte de texte correspondent à la lecture en classe d'un texte issu de la littérature de jeunesse, généralement de type récit. Il s'agit de la première lecture, celle pendant laquelle les élèves vont déchiffrer et lire eux-mêmes le texte. Ces séances sont une forme d'initiation à la lecture personnelle, bien-sûr très étayée et accompagnée par l'enseignant. L'élève se retrouve donc devant un texte qu'il n'a jamais lu auparavant mais qu'il peut éventuellement avoir entendu lire. Dans ces séances, l'enjeu pour l'élève, est de parvenir ensuite à la reproduire en autonomie pour peu à peu apprendre à lire seul un texte de son choix.

La structure d'action donne donc à l'élève une sorte de mode d'emploi séquentiel de lecture : par quoi commencer, que faire pendant la lecture.

Les indicateurs retenus portent sur les durées, le temps passé avant la lecture (désormais temps 1) et le temps passé de la lecture proprement dite (désormais temps 2). Ils portent également sur le contenu de la préparation à la lecture, et sur la connaissance préalable du texte par les élèves. Enfin un indicateur permet de décrire le déroulement du temps réservé à la lecture, après la préparation.

Dans le groupe Class+ nous avons observé 7 séances de découverte de texte et 6 dans le groupe Class-, toutes filmées pendant la première période de l'enquête *LireÉcrireCP* avant Noël. Toutes les séances, sauf une, sont constituées d'un temps 1 et d'un temps 2. Le contenu du temps 2, en particulier les différentes compétences exercées, est analysé dans la structure de valeurs et fins à la fin de ce chapitre.

Nous avons mesuré la durée des deux temps (temps 1 + temps 2) et comparé la place qu'ils occupent au sein de la séance dans les deux groupes de classes.

	Class+	Class-
Part du temps 2 sur le temps total de la séance	88%	53%
Part du temps 1 sur le temps total de la séance	12%	47%

Tableau 13 : comparaison de la répartition des temps 1 et 2 dans la séance de découverte de texte

On observe que dans les Class- on passe presque autant de temps à préparer la découverte du texte qu'à le lire. Dans Class+, ce temps ne représente plus qu'un dixième de la séance et il est

même parfois nul comme dans la classe 118. Inversement dans la classe 66 de Class-, le temps de préparation à la lecture est proche des deux tiers de la séance (62% du temps total). À quoi est consacré ce temps ?

On distingue quatre items principaux : les activités de rappel quand il s'agit d'un texte connu à l'avance ou d'une suite d'histoire, les activités de formulation d'hypothèses, les activités autour du paratexte, couverture ou illustrations et enfin les activités de pré-lecture. Ces activités de pré-lecture peuvent concerner un mot du texte en particulier car il est difficilement déchiffrable avec les seuls sons déjà étudiés ou bien concerner des mots connus, souvent relus à l'aide d'étiquettes, comme des mots outils ou des mots du texte en cours d'étude. Les deux situations de pré-lecture présentent ainsi des objectifs différents. Dans le premier cas il s'agit de différer un déchiffrement complexe et dans l'autre d'automatiser la reconnaissance de certains mots. Le tableau suivant montre que les quatre items de préparation sont présents dans les deux groupes. Le pourcentage indique la part de l'item dans l'ensemble du groupe observé.

	Rappel	Hypothèses	Prélecture	Description du paratexte
Class+	57%	14%	14%	29%
Class-	83%	17%	33%	33%

Tableau 14 : contenu du temps de préparation à la découverte de texte (temps 1)

Les activités de rappel sont privilégiées par les enseignants des deux groupes et sont même présentes dans six des sept séances observées dans Class-. Ce groupe Class- passe également plus de temps en préparation car il associe, le plus souvent, deux activités : rappel et pré-lecture ou rappel et hypothèse ou rappel et description du paratexte. Par ailleurs, les activités de pré-lecture sont toutes consacrées à l'automatisation de lecture de mots à l'aide d'étiquettes. Il apparaît ainsi que les enseignants de Class- cherchent à réduire, plus que dans Class+, la difficulté de découverte du texte à lire. Cette observation est renforcée par le fait que 33% des Class- connaissent le texte avant de le lire. Il y a donc un effort de dissociation des mécanismes de lecture. Reconnaissance globale de mots et compréhension du texte sont préalables à sa découverte. Cela reflète des conceptions de la lecture et de son apprentissage qui diffèrent d'un groupe à l'autre. L'observation du séquençage du temps 2 renforce ce constat.

Les Class+, sans avoir des pratiques identiques, suivent toutes un scénario similaire. Dans les Class-, il n'y a pas de scénario type mais quelques séquences récurrentes comme la lecture orale du maître.

L'observation des vidéos nous a permis d'identifier six modes d'action différents selon le type de participation des élèves et de l'enseignant et le rôle de cette participation dans l'entreprise commune de lecture du texte.

Les six modes sont les suivants :

a : Temps de lecture individuelle et plus ou moins silencieuse : chaque élève tente individuellement de lire ce qu'il peut dans le texte. La participation est à la fois individuelle et collective puisque chaque élève fait la même action.

b : Temps de lecture orale du maître. L'enseignant fait une lecture magistrale qui précède celle des élèves.

c : Temps de lecture-découverte en relais (les élèves oralisent à tour de rôle le texte). Cette action est typique de la lecture découverte, tout le monde participe mais un seul élève a la parole, il est, en quelque sorte, le porte-parole des autres et en même temps leur modèle. Les différentes contributions successives s'agrègent pour former la lecture du texte. Dans ce temps on distingue plusieurs types de participation. L'enseignant exerce son étayage sur l'élève qui oralise et le plus souvent stimule simultanément le groupe classe pour qu'il étaye et participe aussi à la lecture de l'élève interrogé.

d : Temps de lecture-découverte collective (les élèves oralisent le texte tous ensemble). Ce temps est semblable au temps « c » mais la parole n'est plus distribuée et tous les élèves participent oralement et simultanément selon leurs compétences. Il n'y a plus de porte-parole ni de modèle et l'étayage du maître est beaucoup plus diffus ne pouvant être exercé sur un élève en particulier.

e : Temps de relecture orale et individuelle par un élève. Après le déchiffrage d'un morceau ou de tout le texte, on observe régulièrement une relecture qui permet d'accéder à une version oralisée fluente du texte.

f : Temps de relecture orale et collective par tous les élèves. Cette action est le pendant de l'action « e » effectuée collectivement.

g : Temps de relecture orale par le maître. Dans ce temps, c'est l'enseignant qui oralise de manière fluente le texte et non les élèves. L'objectif de ces trois derniers temps est de fournir une sorte de version définitive du texte qui clôt la séance et qui favorise la compréhension de ce qui est lu. On sait, en effet, que la fluence de lecture et les capacités de compréhension sont

liées. Un manque de fluidité de lecture représente un obstacle à la compréhension (Bianco, 2014).

La figure ci-dessous présente une vue comparative du séquençage du temps 2 dans les deux groupes de classes observées :

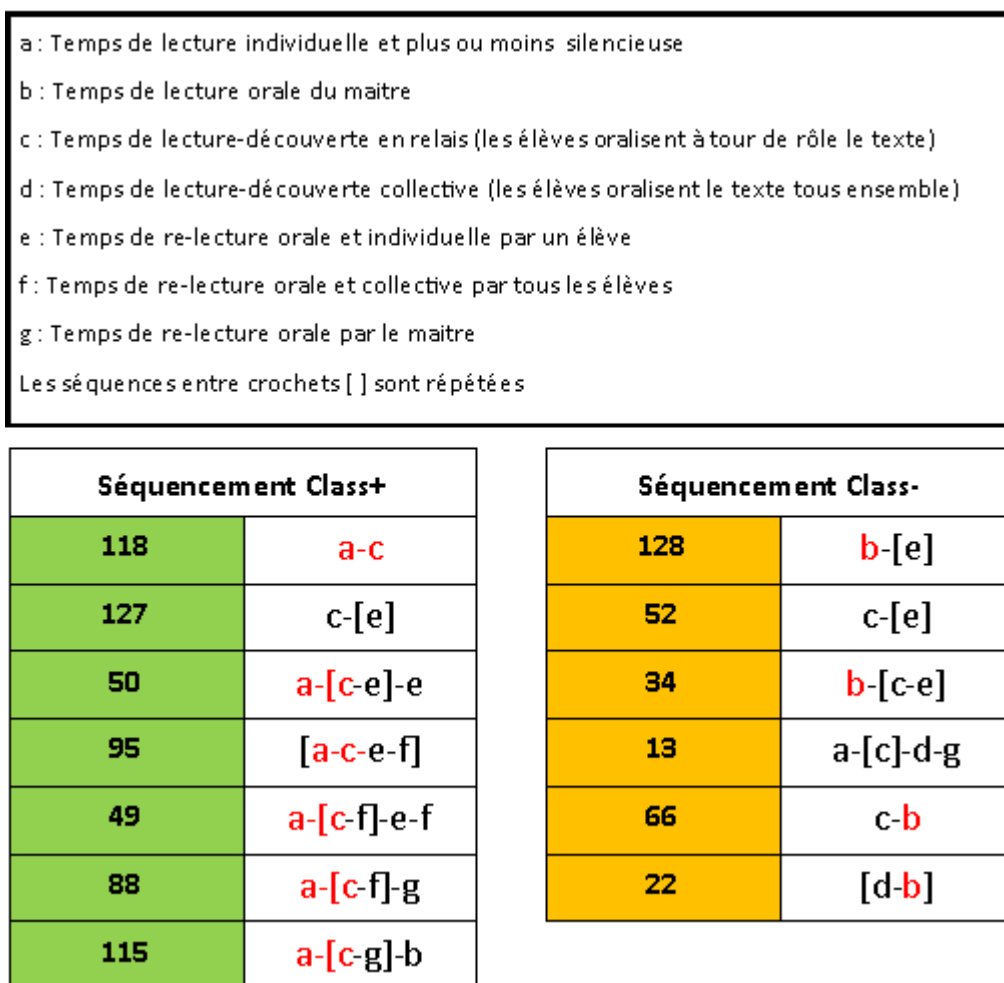


Figure 14 : comparaison du séquençage des temps de lecture découverte de texte

Dans les Class+, le scénario type consiste à solliciter d'abord la participation de chaque élève dans une lecture individuelle du texte. Il s'agit d'un temps dont la durée varie de quelques secondes à quatre minutes et qui précède l'activité de lecture collective. La lecture collective inclut toujours des compétences de décodage et de compréhension. Ce temps particulier permet à plusieurs élèves de se relayer dans l'oralisation ce qui donne à entendre une version unique mais polyphonique du texte. Il s'agit d'un mode d'action où le singulier participe à l'action collective non par superposition mais par ajouts successifs. Suite à la lecture d'une phrase ou d'un paragraphe, il y a une relecture. Les modalités de celle-ci sont variées mais la relecture

individuelle par un élève est la plus fréquente. La phase de relecture permet d'entendre une seule version qui peut être suivie par chaque élève puisque le texte vient juste d'être lu par la classe. Dans ce scénario type, la participation des élèves à la version oralisée collective du texte est évolutive. Dans un premier temps, celui de la lecture individuelle, l'élève participe de manière périphérique à l'objectif visé. Il se familiarise avec le texte en recherchant à l'aide de ses propres compétences ce qu'il arrive à lire, il prend des repères qui sont personnels. Dans le second temps de lecture collective en relais, il participe en mettant ses connaissances et ses compétences au service de la production collective, il s'agit de la participation habituellement requise dans le fonctionnement du collectif classe. Enfin le troisième temps permet à l'élève de se projeter dans le fonctionnement du lecteur expert. L'ensemble des difficultés de décodage ou de compréhension ont été élucidées au cours de la lecture en relais et la relecture correspond à une participation experte sur la base d'un texte dont la version oralisée a été collectivement négociée. L'observation de deux classes de l'échantillon Class+ diffère légèrement de ce fonctionnement type. Dans la classe 118, l'absence de consigne de relecture en classe est remplacée par la relecture à la maison : il est demandé aux élèves de colorier les nouveaux sons de la feuille de lecture en prévision de la lecture du soir pour les devoirs à la maison. La relecture est différée mais la projection dans la posture d'expert est bien sollicitée. Dans la classe 127, il n'y a pas de consigne de lecture individuelle. Les élèves sont placés dès le départ dans la posture de participation collective. L'enseignante met fortement en scène la découverte collective. Le texte est écrit sur le tableau qui est d'abord fermé et au moment de débiter la lecture elle annonce « Maintenant on va découvrir le texte d'aujourd'hui / bien » puis elle ouvre avec des gestes délicats les deux volets du tableau comme s'il s'agissait d'un livre. Elle laisse un peu de temps aux élèves pour découvrir par eux-mêmes le texte et on entend effectivement un brouhaha dans lequel on distingue des mots lus par les élèves. Finalement une voix d'enfant s'élève « c'est super beaucoup trop long / là » et la lecture va commencer. Il y donc bien une découverte individuelle où chaque élève prend des repères personnels qui peuvent même concerner la longueur du texte. Il est réduit par rapport aux autres classes et non formulé par une consigne explicite.

Lors de la lecture individuelle, les enseignants de Class+ utilisent des consignes très laconiques mais qui ont une valeur performative surtout dans le cadre d'une activité ritualisée :

Cl115 M : maintenant / on lit la lettre / première ligne de la lettre [long silence d'attente pendant que les élèves lisent] (le texte découvert est une lettre d'invitation à un anniversaire)

Cultiver la lecture privée au CP

Cl118 M : alors on y est / tout le monde cherche /// on lit [lecture silencieuse de 4 minutes]

Cl88 M : alors écoutez bien le groupe qui est là / tout seul // vous lisez les deux parties / c'est la fin de l'histoire /// si vous êtes coincé sur un mot vous pouvez demander au copain à côté en chuchotant [lecture silencieuse de plusieurs minutes, un groupe est avec la maitresse]

Cl127 M : Maintenant on va découvrir le texte d'aujourd'hui

Cl95 M : On va s'intéresser tout d'abord au texte [...] Bon / alors vous mettez vot doigt sur le titre dans votre livre // et on va lire ensemble

Les élèves, quelles que soient leurs aptitudes à lire, sont mis en situation de lecteurs et chacun se penche effectivement sur sa feuille dans l'attitude du lecteur de manière mimétique. Outre la prise de repères individuels cette phase possède donc également un potentiel d'engagement de la classe dans l'activité de lecture.

Dans les Class-, on ne peut pas repérer de séquence typique. Trois faits sont cependant remarquables :

- l'enseignant lit le texte aux élèves comme dans une lecture offerte dans 2/3 des classes observées,
- la séquence de lecture en relais est absente dans 1/3 des classes observées,
- la séquence de lecture-découverte collective est présente dans 1/3 des classes observées.

Dans les Class+ la version oralisée du texte à lire est entièrement le fait des élèves. Même s'ils ont été soutenus et accompagnés par leur maitre ou maitresse, il s'agit d'une version qu'ils ont construite seuls. Dans les classes où l'enseignant commence la séance par la lecture du texte ou la termine en lisant lui-même la fin du texte, la version finale n'est pas ou partiellement négociée par les élèves. Les objectifs de ces séances ne semblent pas prendre en compte le « processus de lecture » (Rosenblatt, 1994) puisque le fruit de la lecture n'est pas un énoncé produit par les élèves mais qui « reproduit » celui de l'enseignant. Le fait que la lecture en relais soit absente renforce cette hypothèse. Seule la lecture en relais produit une version oralisée du texte à la fois unique et négociée par le groupe classe. Dans ce dispositif, le texte n'a qu'une voix même si elle est le fait de plusieurs élèves successifs. En revanche, on observe dans deux Class- la séquence de lecture-découverte collective. Dans ces séquences tous les élèves ont un rôle identique, ils cherchent à produire des énoncés oraux à partir de l'écrit. Il n'y a pas dans cette situation de texte unique, le brouhaha ne permet pas de distinguer un texte mais une superposition de textes dont on ne peut dire s'ils sont on non identiques et s'ils correspondent

vraiment à l'écrit. Les enseignants cherchent d'ailleurs à réguler l'activité en faisant fréquemment appel aux sons des lettres pour valider les productions orales. Ils reviennent aux processus de base de décodage de la lecture sans pouvoir en investir les autres dimensions. Une seule classe de l'échantillon Class- adopte la même structure d'action que celle de Class+. La version oralisée du texte y est négociée par le groupe classe et non fournie par l'enseignant.

Synthèse de l'analyse des structures d'action

L'analyse des structures d'actions des séances ritualisées de lecture offerte et de découverte de texte révèle dans le groupe Class+ l'existence d'un format de séance stabilisé.

Ce format est décliné en trois temps dans les deux rituels. La lecture offerte est découpée en un temps de préparation, un temps de lecture très peu interrompu par des interactions maître-élèves et un temps de discussion. La préparation et la discussion postérieure à la lecture occupent un temps total moyen égal aux six-cinquièmes (120%) du temps de lecture. La découverte de texte, en plus d'un temps de préparation à la lecture assez court, fait se succéder une phase de lecture individuelle, une phase de lecture découverte en relais et une phase de relecture. L'analyse des phases de préparation dans les deux séances montrent que l'entrée dans la fiction est favorisée. En lecture offerte, on apprécie qu'un élève fasse le résumé de l'histoire s'il l'a déjà lue et en découverte de texte, c'est en diversifiant les approches (rappel, hypothèses, pré-lecture, paratexte) que le texte est abordé.

Dans les Class-, c'est la diversité des formats qui est la norme, on remarque cependant quelques éléments constants :

- En lecture offerte le temps des discussions est faible (environ la moitié du temps de lecture) et il est parfois mêlé à la lecture du maître,
- la défloration du récit avant la lecture offerte n'est pas bienvenue,
- en découverte de texte, le temps de préparation à la lecture est pratiquement égal au temps de découverte et sert à anticiper les difficultés de lecture,
- l'enseignant lit fréquemment lui-même le texte à découvrir.

La structure d'actions ou scénario est accompagnée d'un ensemble de moyens réels ou symboliques dont l'analyse va nous permettre de dessiner plus précisément les contours du rituel.

LA STRUCTURE DES MOYENS RÉELS OU SYMBOLIQUES : LES RITUELS DE LECTURE OFFERTE ET DE DÉCOUVERTE DE TEXTE

La lecture offerte

Les indicateurs retenus pour l'observation des moyens réels ou symboliques de la lecture offerte concernent l'installation des élèves et de l'enseignant. Tout comme pour les lectures partagées familiales, de l'installation dépend une part de la qualité d'écoute, de la disponibilité et de l'engagement de l'enfant. Les caractéristiques de l'installation constituent un message à l'enfant qui lui signifie dans quel type de relation il se trouve : maître-élève, lecteur-auditeur ou bien lecteur expert-apprenti lecteur.

Aussi nous avons observé le lieu choisi pour la lecture offerte. Les élèves sont-ils réunis dans un coin lecture ou regroupement, assis à leur place habituelle ou encore dans une autre disposition ? Nous avons évalué la qualité de l'installation selon la visibilité, la proximité des élèves avec le livre lu et le confort de l'élève. Ainsi l'installation aux tables est notée comme moyenne en raison de la distance des élèves avec le livre et elle est notée faible lorsque les élèves sont installés de manière trop inconfortable pour se concentrer. Le positionnement du maître dans la classe constitue le troisième indicateur de l'installation, soit il s'interpose entre le tableau et les élèves soit il choisit une autre place qui permet de faire la différence entre son rôle habituel d'enseignant et le rôle de médiateur qu'il joue dans la lecture offerte.

Si les maîtres de Class+ ont fait le choix très largement majoritaire de regrouper leurs élèves pour la lecture offerte, ce n'est pas le cas de Class- qui montre une préférence pour l'installation traditionnelle aux tables. Ce choix n'est cependant pas consensuel comme s'il s'agissait d'un critère de faible importance pour les maîtres de Class-.

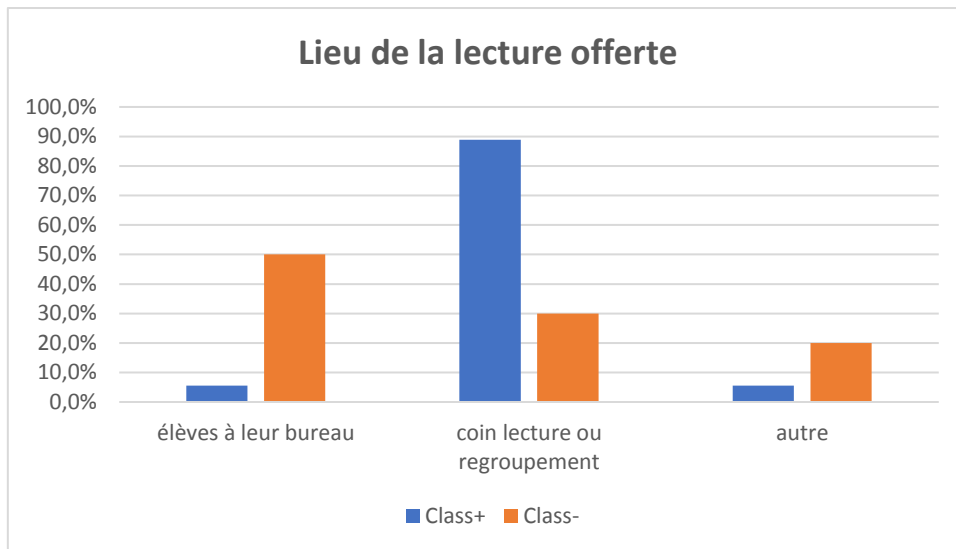


Figure 15 : comparaison des lieux de la lecture offerte

Deux maitres de Class+ ont choisi une disposition différente du coin lecture ou regroupement. Dans la classe 127 les élèves sont regroupés autour de leur maitresse, assise près de son bureau, pour l'écouter lire. Ils se sont tous rapprochés, certains sont assis au sol, d'autres sur les tables et enfin certains sur les chaises qui ont été déplacées. Dans la classe 107, les élèves restent à leur place. Dans le groupe Class-, sept maitres n'ont pas choisi de coin regroupement, trois ont réuni les élèves près d'eux. L'un de ces regroupements est face au tableau. Il résulte que la disposition traditionnelle maitre-élèves reste privilégiée dans le groupe Class-.

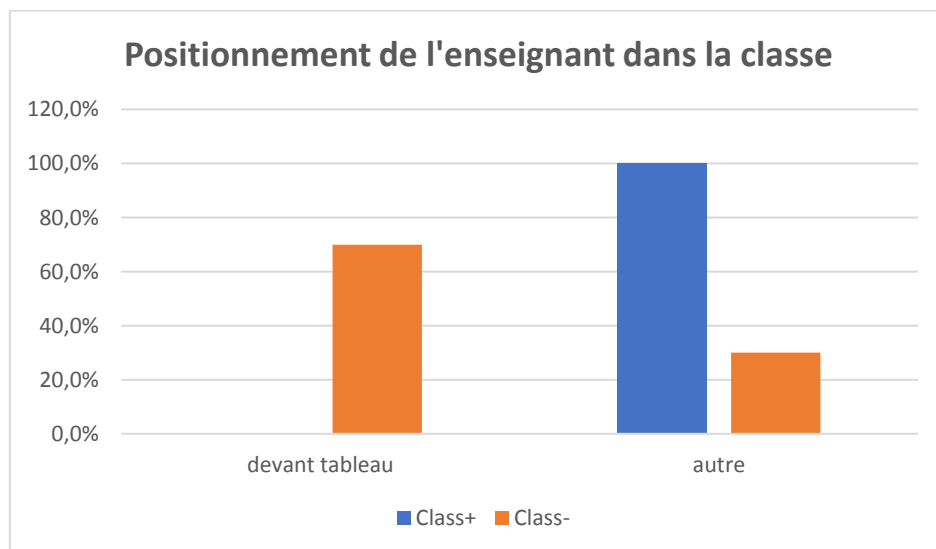


Figure 16 : comparaison positionnement de l'enseignant dans la classe pour la lecture offerte

Lorsqu'on combine les deux indicateurs, quatre dispositions apparaissent :

- la classe est dans une disposition traditionnelle, les élèves sont assis à leur place face au tableau et l'enseignant s'interpose entre les deux pôles,
- les élèves sont regroupés autour de l'enseignant face au tableau,
- les élèves sont assis à leur place et l'enseignant s'est positionné sur le côté de la classe obligeant les élèves à se tourner vers lui et perdre la posture habituelle d'élève,
- les élèves sont regroupés autour du maître et ne regardent pas le tableau.

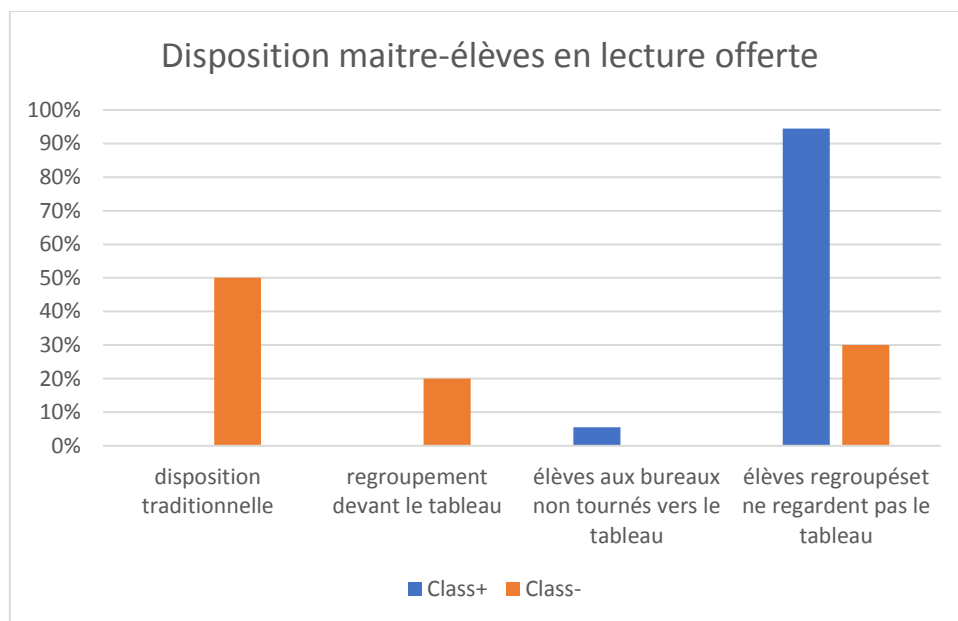


Figure 17 : comparaison de la disposition maître-élèves en lecture offerte

Ces différentes dispositions envoient des messages différents aux élèves. En effet, lire à un enfant suppose disponibilité, acceptation de la complicité, bienveillance et confiance. Cet acte doit donner lieu à un échange d'expérience. Il s'agit d'un acte sensible qui n'exclut toutefois pas la professionnalité (Turin, 2008). La disposition traditionnelle face au tableau ou de regroupement devant le tableau renvoie à une situation scolaire dont les codes sont bien différents de celui de la lecture offerte. En revanche, le regroupement autour de l'enseignant qui exclut le tableau de la scène se rapproche des jeux rituels en face à face de l'enfance ; l'intérêt collectif est focalisé sur l'objet du jeu, le livre, et ce dernier est situé au centre du groupe. Ces dispositions permettent de former ce que Joëlle Turin nomme le « le triangle magique » : livre, lecteur adulte, lecteur enfant (*ibid.* : 10). Les quatre dispositions observées dessinent un continuum entre une situation scolaire centrée sur la connaissance et une situation intime centrée sur une expérience partagée. Elles prédisposent les élèves dans une relation de

nature différente, orientent différemment leur attention. Il en découle une qualité d'installation bien meilleure pour les élèves de Class+.

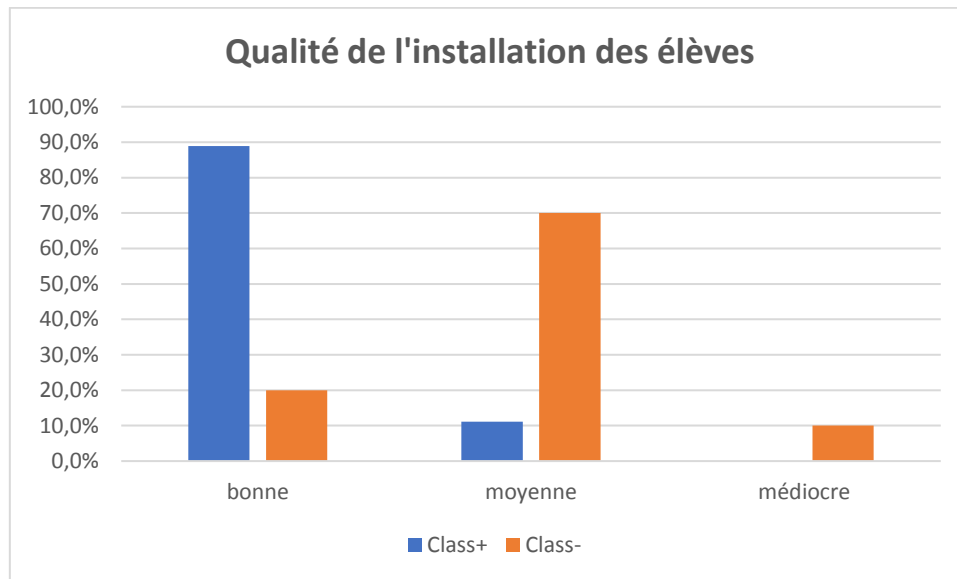


Figure 18 : comparaison de la qualité d'installation des élèves en lecture offerte

Les critères de confort, proximité et visibilité sont meilleurs dans Class+ que dans les Class-. Les conditions nécessaires à l'immersion dans la fiction sont en grande majorité remplies : intimité, proximité avec l'objet en jeu (le livre), capacité à bien visualiser les illustrations, qualité d'écoute de la voix de l'enseignant, possibilité de partager des émotions par le regard ou la proximité corporelle ...

Ces choix sont autant de moyens de situer la séance et d'orienter l'attitude des élèves. Les descriptions du début de séance de c61 (Class+) et de c54 (Class-) permettent de comprendre ce que les enfants voient et quels indices réels ou symboliques de la mise en scène leur permettent d'interpréter ce qui va se passer et quel usage, scolaire ou social, il va être fait du livre.

Le coin regroupement de M61 est constitué d'un pan de mur contre lequel la chaise basse du maître est installée et de trois bancs disposés en carré qui clôturent l'espace, le maître fait face aux élèves qui l'entourent. Avec M54, le regroupement se fait juste devant le tableau, les enfants sont assis sur le sol face au tableau. La maîtresse est assise, elle aussi, sur une petite chaise qu'elle a installée sur le côté pour que tous les enfants voient bien le tableau.

Au début de la séance, M61 est assis sur sa chaise et tient entre ses mains le livre qu'il ne montre pas ; M54 est également assise mais ne fait pas face aux élèves, elle est sur le côté et l'album *La moufle* (G. Franquin) est exposé sur le porte-craie du tableau. Le spectacle qui s'offre aux

élèves est donc bien différent. Dans la c61, ces derniers observent leur maître qui s'apprête à lire, mais les élèves de c54 ont face à eux un tableau sur lequel est déjà écrit un texte (préparé pour la séance suivante) sans lien avec la lecture offerte et un album exposé. Les réactions des élèves sont en relation. Ceux de c61 sont silencieux, ils attendent le début, tandis que ceux de c54 commencent à décoder ce qu'ils voient au tableau, dont le titre de l'album. Un élève demande « pourquoi/ c'est écrit la moufle ». Pour les élèves de c54, il y a un brouillage du sens de la situation : est-ce une séance de lecture offerte, de lecture collective ? Quel est le centre d'intérêt de la séance, la maîtresse qui lit, le texte du tableau ou bien l'album posé là ? Le choix de l'installation des élèves mais aussi du maître s'avère ainsi un élément qui oriente l'attention des élèves vis-à-vis de ce qui va suivre et leur fournit des indices sur l'attitude à adopter.

Ces différentes observations montrent que les enseignants de Class+ accordent une réelle importance au contexte de la lecture offerte et aménagent de manière symbolique, par le choix du regroupement, de la qualité d'installation et de la disposition maître/livre/élèves, les conditions matérielles habituelles du lecteur privé. Les enseignants de Class- semblent ne pas appréhender clairement l'enjeu de ce type de situation et les moyens symboliques du jeu de lecture sont peu mis en œuvre dans les séances de lecture offerte.

La séance de découverte de texte

Les moyens réels ou symboliques utilisés par les enseignants en séance de découverte de texte concernent la manipulation du texte soit à l'aide d'ustensiles, règle, baguette ou pointeur, crayons ou craies, soit par les choix des supports de texte collectifs et/ou individuels. Ces choix ont un rôle à jouer dans la réalisation et la mise en évidence pour les élèves du jeu de lecture et l'alternance des stratégies de lecture qui caractérise la pratique ordinaire.

Rappelons que la séance de découverte est un véritable genre scolaire et qu'il s'agit d'un type de séance traditionnel en classe de CP dont pratiquement tous les enseignants font usage. Nous avons introduit dans cette étude une contrainte supplémentaire puisque le texte découvert appartient à la littérature de jeunesse, généralement de type récit. Il peut être extrait d'un manuel scolaire puisque de nombreux manuels s'appuient sur ce type de texte. Ces séances possèdent un fort potentiel de modélisation de la lecture autonome. Les pratiques observées sont relativement proches dans les deux groupes mais comme nous l'avons déjà pointé pour la structure d'action, l'analyse fine montrent des divergences susceptibles de modifier le sens de

la séance pour les élèves. Une des premières divergences observée dans la structure de moyens concerne le support des textes à lire par les élèves.

Si le texte collectif est adopté par l'ensemble des enseignants, la présence d'un texte individuel par élève n'est pas généralisée. Dans les échantillons observés, tous sauf un enseignant de Class+ utilisent un texte individuel tandis que la moitié de ceux de Class- n'en ont pas. L'alternance entre texte individuel et collectif mobilise deux types de participation à l'image de la lecture, un va-et-vient entre une posture individuelle subjective et une posture collective objective qui régule le sens accordé au texte. L'utilisation des deux textes, collectif et individuel, rend ce va-et-vient perceptible pour les élèves.

	Texte collectif	Texte individuel
Class+	100%	86%
Class-	100%	50%

Tableau 15 : comparaison de l'utilisation de textes individuels et collectifs en découverte de texte

On observe également des tendances différentes entre les deux groupes pour le choix des supports physiques.

	Support texte collectif			Support texte individuel		
	Tableau	Affiche	VPI/TBI	Feuille	Manuel	Livre
Class+	57%	43%	0%	50%	33%	17%
Class-	0%	50%	50%	0%	50%	50%

Tableau 16 : comparaison des choix du support physique des textes en découverte de texte

L'ensemble des Class+ préfère un support modifiable et annotable pour le texte collectif tandis que les Class- adoptent dans la moitié des cas la projection du texte qui n'est pas adaptable. De même la moitié des Class+ a choisi de fournir le texte individuel sur une feuille tandis que tous les enseignants de Class- utilisent le support du manuel ou du livre. Ces choix traduisent pour le groupe Class+ un effort d'adaptabilité aux élèves. Celui-ci est, par exemple, flagrant dans la classe 127. L'enseignante utilise un manuel qui s'appuie sur des textes d'albums de littérature de jeunesse et elle a écrit au tableau le texte à découvrir. Or, le texte donné à découvrir au tableau est légèrement différent du texte original, il a été adapté afin de coller aux compétences des élèves et à la progression dans l'apprentissage des correspondances graphie/phonie. Inversement dans les classes 52 et 22 de Class-, c'est directement la page du livre qui est projeté au tableau ou sur le mur. On observe d'ailleurs une plus grande propension à annoter les textes collectifs ou individuels dans le groupe Class+.

Cultiver la lecture privée au CP

Toutes les Class+ sauf une utilisent un stylo ou une craie pour annoter le texte ainsi que la moitié des Class-. Nous avons relevé le type d'information mis en évidence par les annotations ainsi que le moment de ces annotations par rapport à la lecture du texte. Quatre types d'information sont mis en évidence :

- des mots : mots outils, mots déjà connus, mots difficiles,
- des majuscules,
- des ponctuations,
- des sons.

Selon nos observations nous pouvons décrire à quel moment et pour quoi elles sont faites. Les annotations ont parfois lieu avant la lecture, il s'agit généralement de repérage dans le texte des entités phrase et ligne à l'aide des indices fournis par les majuscules et les points. Ces activités se déroulent en début de séance et précèdent souvent des « pêches au mot » durant lesquelles tous les élèves participent. Quand les annotations ont lieu en cours de lecture, elles servent à mener une lecture lacunaire où les mots lus sont entourés pour les distinguer de ceux qui n'ont pas encore été décodés et sur lesquels la classe va s'appuyer pour construire le sens de la phrase. Les annotations en fin de séance servent à mettre en évidence des sons nouveaux ou des mots nouveaux afin de les rendre saillants pour une lecture ultérieure. On remarque, en plus, dans une des Class+ la mise en couleur du support individuel afin d'identifier les sons nouveaux découverts pendant la séance. Les observations analysées ci-après ne portent donc que sur les classes qui font des annotations, c'est-à-dire 85% de l'échantillon Class+ et 50% de Class-.

	Information soulignée				Moment d'annotation par rapport à la lecture		
	Mot	Maj.	Point	Sons	Début	Pendant	Fin
Class+	83,3%	16,7%	16,7%	16,7%	50%	33%	33%
Class-	66,7%	66,7%	66,7%	0%	100%	0%	0%

Tableau 17 : comparaison des annotations du texte collectif en découverte de texte

Il apparaît que non seulement les Class+ utilisent les annotations en grande majorité mais qu'elles diversifient également plus largement les stratégies de repérage dans le texte.

Dans les Class- observées on identifie deux stratégies : le repérage initial des majuscules et des points afin de délimiter les phrases et le repérage initial de mots connus ou déchiffrables. Ces

différents points de repères sont soulignés ou entourés avant d'entamer la lecture proprement dite du texte. Les deux stratégies peuvent être enchaînées.

Dans les Class+ observées, les stratégies sont plus nombreuses. On repère les mêmes que pour Class- mais s'y ajoutent les stratégies suivantes :

- mise en évidence (soulignement par exemple) en cours de lecture des mots connus, les mots non connus ou non déchiffrables ne sont pas soulignés et les élèves les oralisent avec un petit « mmm »,
- mise en évidence en fin de lecture d'un mot très difficile contenant des sons nouveaux, celui-ci est souligné dans le texte et noté à part pour mémoire,
- mise en évidence en fin de lecture de sons découverts au moment de la lecture, ceux-ci sont colorés et notés à part pour mémoire.

Les stratégies peuvent s'ajouter les unes aux autres. Ainsi dans la classe 50 de Class+, la maitresse organise un premier repérage dans le texte qui permet de visualiser l'organisation du texte en phrases. Puis elle débute la lecture phrase à phrase en repérant d'abord les mots connus et en faisant ensuite lire la phrase mot à mot et recourt si nécessaire au décodage.

Il s'avère ainsi que les enseignants de Class+ s'efforcent dans une grande majorité de rendre visibles et concrètes les stratégies de lecture qui s'appuient sur les deux modes d'identification des mots (voie directe et indirecte) et sur l'utilisation des marques de ponctuation pour l'organisation des groupes de sens. Enfin certaines d'entre elles, en faisant usage d'annotations postérieures à la lecture, mettent l'accent sur la dimension épistémique de la lecture qui constitue un des enjeux de la culture écrite (Nonnon, 2012). La valeur symbolique des instruments utilisés lors de la séance rituelle de lecture découverte permet donc de rendre visible des processus qui seront ultérieurement complètement intériorisés et automatisés. Ces processus opèrent à plusieurs niveaux de la lecture, linguistique, pratique, culturel et même, pourrait-on dire, « mécanique ».

Ainsi, on observe dans certaines classes l'utilisation de la règle ou d'une baguette qui symbolise le doigt suivant la ligne et plus largement le mouvement oculaire balayant la page de lecture. Dans la classe 118, l'usage de la règle est particulièrement représentatif de ce balayage : on voit la maitresse aider l'élève à tenir la règle et faire régulièrement des allers-retours dans la phrase conformément à la lecture experte dans laquelle l'empan perceptif dépasse la taille du mot. Dans les classes qui l'utilisent, la règle ou baguette peut jouer alors plusieurs rôles et lui donner une forte portée symbolique selon la manipulation qui en est faite. Elle peut permettre en

premier lieu de rendre accessible le texte à celui qui est au tableau. En effet, le texte collectif est généralement trop grand ou haut pour être intégralement à la portée des élèves qui sont encore des petits enfants de 6 ou 7 ans. Elle peut également jouer un rôle important pour les autres élèves. Elle peut servir de pointeur pour focaliser les regards, afin que chacun puisse suivre exactement ce qui est lu. Enfin, les mouvements de la règle peuvent modéliser de manière explicite le repérage visuel à effectuer dans le texte.

L'usage d'instruments n'est pas uniforme dans les deux groupes observés. Tout le groupe Class+, sauf une classe, instrumentalise la lecture découverte tandis que seulement la moitié des Class- le font.

	Utilisation d'une baguette ou règle	Utilisation de craie ou feutre	Utilisation d'étiquettes
Class+	86%	86%	0%
Class-	50%	50%	33%

Tableau 18 : comparaison de l'instrumentalisation des séances de découverte de texte

Dans Class+ toutes les classes, sauf une, utilisent à la fois une règle et une craie ou feutre. Dans Class-, une seule enseignante utilise les deux, les autres n'ont qu'un instrument. On note également l'usage d'étiquettes dans deux classes de Class- pour faire de la pré-lecture. Les potentialités de la règle sont très inexploitées dans le groupe Class- dont l'usage est restreint à celui d'un pointeur.

Nous avons distingué un usage « pointeur » d'un usage plus riche que nous avons nommé « étendu ». La dénomination « pointeur » qualifie les utilisations qui sont réservées à l'indication d'un endroit du tableau, un mot, une image, une zone, voir l'espace occupé par une phrase. La qualification « étendue » désigne les usages de la règle ou baguette qui, en plus d'être pointeur, permettent de suivre réellement l'oralisation du texte et de faire des allers-retours.

	Utilisation de la règle ou baguette	
	Pointeur	Étendue
Class+	17%	83%
Class-	67%	33%

Tableau 19 : comparaison utilisation de la règle ou baguette en découverte de texte

Il apparait que les Class+ sont plus nombreuses à instrumentaliser leur rituel de découverte de texte, elles multiplient les outils et leur attribuent un sens symbolique riche. En tant que réifications partagées de processus ordinairement implicites, ces objets alimentent alors

pleinement la communauté des lecteurs de la classe. Cette observation contraste avec celle des Class- qui instrumentalisent peu, limitent le nombre d'outils et en font un usage simplifié. Les réifications produites par l'utilisation de ces instruments portent alors un sens limité par rapport à l'usage fait en Class+. Elles sont orientées plutôt vers la mise en évidence d'éléments du texte alors que les réifications produites dans Class+ sont orientées vers les procédures de lecture de texte.

L'instrumentalisation, les choix de supports et l'usage des annotations forment un ensemble qui va de pair avec l'accessibilité physique du texte collectif pour les élèves. Nous avons évalué cette caractéristique selon trois degrés. L'accessibilité est forte quand le texte collectif est mis à la portée de tous les élèves quant à sa visibilité et sa hauteur. En effet, dans certaines classes nous avons observé que le texte était soit trop haut, soit trop loin ou trop petit pour être correctement visible par tous et pour qu'un enfant puisse pointer ou surligner des mots. La valeur faible a été attribuée lorsque ces deux critères (visibilité, hauteur) ne sont pas remplis et moyenne lorsqu'un des deux est manquant.

	Accessibilité physique du texte		
	Forte	Moyenne	Faible
Class+	86%	14%	0%
Class-	0%	33%	67%

Tableau 20 : comparaison accessibilité texte collectif en découverte de texte

Il s'avère que comme pour la lecture offerte les enseignants de Class+ sont sensibles au contexte de la pratique et facilitent presque tous l'accès physique au texte collectif pour les élèves. Lorsque le texte est écrit au tableau, il occupe tout l'espace et la règle permet d'accéder au haut du tableau. Et quand le texte est écrit sur une affiche, celle-ci est positionnée à hauteur d'enfant sur le tableau. Les Class- sont moins sensibles à cet aspect, ainsi on peut observer dans la classe 34 la maitresse qui hésite à redescendre son affiche et dans la classe 13 la maitresse qui est contrainte de porter dans ses bras l'élève qui veut indiquer un mot en haut du TBI. Dans la classe 22, le texte est projeté haut sur le mur et tout à fait inaccessible, d'autant que la classe est plongée dans la pénombre. Cette dernière observation converge avec les différents constats sur la structure des moyens réels ou symboliques de la séance de découverte de texte : dans les Class+, les enseignants aménagent un contexte tel qu'il produit des réifications permettant d'instaurer une relation de lecteur entre l'élève et le texte ; cela contraste avec le contexte construit dans les Class- qui privilégie l'intégrité du texte. Ce dernier est plus souvent sur un

support non modifiable, il est peu annoté, peu instrumenté et finalement peu accessible pour les élèves.

Synthèse de l'analyse des structures de moyens réels ou symboliques

L'analyse des structures de moyens réels ou symboliques prolonge celle de la structure d'action. On observe un contraste entre les deux groupes de classes qui dévoile des accès au texte très variables.

Cela se traduit pour Class+ par un soin particulier dans la conception d'un contexte de séance qui met le texte à la portée des élèves. Ceci n'est pas, ou partiellement, observé dans Class-.

Pour les séances de lecture offerte ce sont les choix d'organisation spatiale qui font la différence entre les deux conceptions et pour les séances de découverte de texte ce sont les réifications produites par les aménagements et outils utilisés. Le tableau suivant présente de manière contrastée les moyens utilisés selon l'objectif de la séance. Il faut noter cependant que les enseignants observés des deux groupes ne se retrouvent pas de manière systématique dans les pratiques décrites par ce tableau mais les résultats des analyses comparatives montrent qu'ils sont globalement plus proches d'un côté du tableau que de l'autre.

Class+	Class-
<i>Lecture offerte</i>	
Élèves regroupés autour du maître, livre au centre du cercle.	Élèves assis à leur place face au tableau, l'enseignant interposé entre le tableau et les élèves.
Confort et instauration d'une intimité.	Ambiance scolaire privilégiée avec un confort moyen à faible.
<i>Découverte de texte</i>	
Texte collectif modifiable.	Texte collectif non modifiable.
Présence simultanée d'un texte individuel.	Absence simultanée d'un texte individuel.
Utilisation d'annotations.	Absence d'annotation du texte.
Utilisation d'une règle ou baguette pour pointer et reproduire le balayage de lecture du texte.	Utilisation d'une règle ou baguette comme pointeur.
Texte collectif physiquement accessible aux élèves.	Texte collectif peu accessible physiquement pour les élèves.

Tableau 21 : comparaison des moyens utilisés pour les rituels de découverte de texte et lecture offerte

Nous allons voir que les structures d'action et de moyens réels ou symboliques décrites précédemment configurent une structure particulière de rôles pour chacune des séances observées.

LA STRUCTURE DES RÔLES : LES RITUELS DE LECTURE OFFERTE ET DE DÉCOUVERTE DE TEXTE

La lecture offerte

Lors de la lecture offerte, l'enseignant oscille plus ou moins entre un rôle de lecteur et un rôle d'enseignant. Il se doit à la fois de gérer la classe et justifier aux yeux des élèves son choix de leur faire la lecture et être personnellement suffisamment dans une posture de lecteur pour assurer la médiation de la lecture auprès des élèves. Ces deux rôles sont extrêmement imbriqués comme nous avons pu le constater en visionnant les vidéos. L'expression la plus flagrante de cette oscillation est visible durant la lecture lorsque l'enseignant doit maintenir une certaine discipline dans le groupe tout en faisant la lecture. La classe 61 (Class+) offre un bon exemple de cette situation :

Le maître est en train de lire un conte et depuis qu'il lit le texte son débit de parole et le timbre de la voix sont légèrement différents si bien qu'on distingue bien la voix du lecteur de celle du maître. Quelques élèves sont distraits et il s'efforce de les ramener à l'écoute collective sans interrompre son texte.

7 M61 : (...) ///si bien qu'à la fin//[pose le doigt sur la bouche et bruit des élèves, geste de la tête de dénégation]//si bien qu'à la fin//il disparut [doigt sur la bouche]///le loup fut très fâché de s'être laissé prendre//il continua son chemin///[tourne lentement la page] les garçons c'est ici que ça se passe [voix plus grave]//et voilà qu'il rencontre un cheval (...)

Après avoir fait une tentative uniquement gestuelle, il finit par s'adresser aux garçons et pour cela reprend sa voix de maître au débit plus rapide et au timbre plus grave.

Dans cette oscillation incontournable, les enseignants parviennent plus ou moins à conserver une attitude de lecteur modèle. Certains restent maîtres de la classe et donnent en permanence la priorité à leur rôle d'enseignant et d'autres au contraire sont entièrement dans un rôle de lecteur. Ils manifestent un engagement qui correspond à trois modes d'action : l'action individuelle, l'action publique et l'action familiale.

Afin d'analyser le rôle adopté et l'engagement manifesté par les enseignants nous avons combiné les deux indicateurs retenus dans la partie méthodologie, profil médiateur et profil de rapport au texte ce qui nous a permis de déterminer deux pôles : l'un représentant le rôle de maître et l'autre représentant le rôle de lecteur. Rappelons tout d'abord quelles valeurs sont attribuées aux deux indicateurs⁴². Le profil médiateur est qualifié de **Lecteur** lorsque le texte est fidèlement lu, d'**Adaptateur** lorsque des adaptations ponctuelles sont effectuées et de **Conteur** lorsque la lecture relève de l'oralité. Nous avons constaté qu'aucun enseignant dans nos deux échantillons ne possède un profil médiateur de conteur, le texte est toujours lu strictement ou partiellement adapté. Le profil rapport au texte est qualifié de **Passeur** lorsque l'enseignant fait un usage conséquent d'artifices pour faire ressentir le texte aux élèves, il est alors en interaction forte avec le texte. Il est qualifié de **Technicien** quand l'interaction avec les élèves en cours de lecture est forte et la valeur de **Lecteur** est attribuée lorsque les interactions avec les élèves et le texte sont moyennes à faibles.

La combinaison **Technicien-Adaptateur** est la trace d'une posture où le rôle du maître est priorisé, l'enseignant garde la main en permanence sur les élèves en interagissant fréquemment et en adaptant le texte pour eux. Il est dans une forme d'action publique, sa qualité de jugement et sa force de persuasion sont au centre de son action. La combinaison **Passeur-Lecteur** est la trace d'une posture où le rôle de lecteur est priorisé. Elle est l'expression d'une forme d'action familière où le bien-être est central. L'enseignant respecte strictement le texte écrit et le fait vivre aux élèves par diverses techniques. Nous avons construit une échelle qui va donc du Passeur-Lecteur au Technicien-Adaptateur et rangé les séances observées sur celle-ci.

⁴² Voir chapitre 9, la présentation des critères d'observations des vidéos de lecture offerte p.125

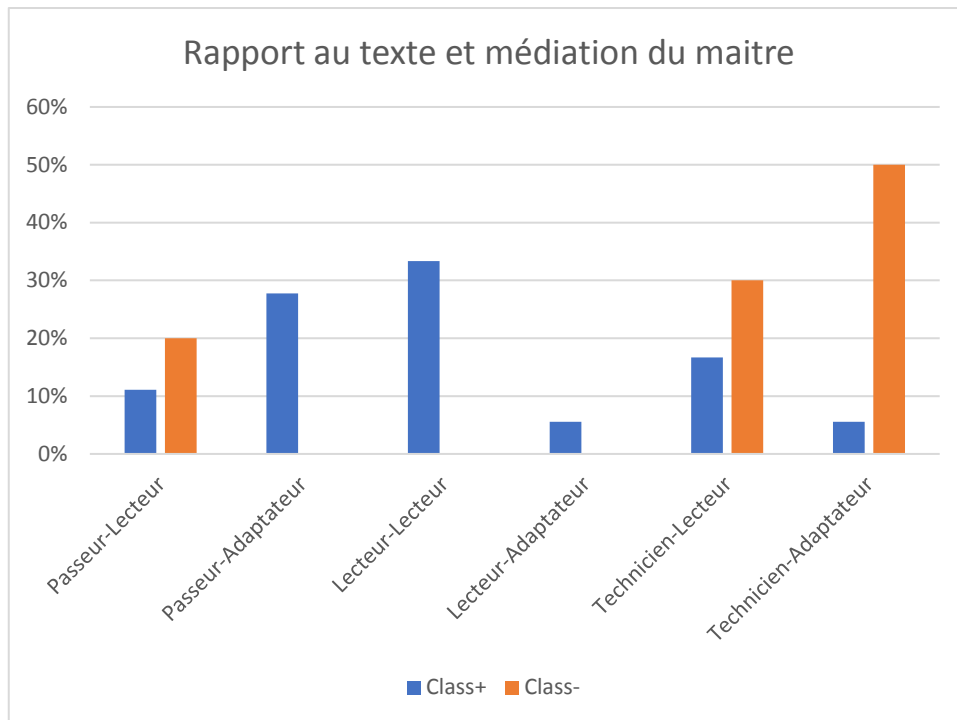


Figure 19 : rapport au texte et médiation du maitre en lecture offerte

Il s'avère qu'on ne peut pas observer une posture type, toutes les combinaisons possibles sont représentées. Cependant les séances du groupe Class- appartiennent toutes aux extrémités de l'échelle tandis que celles du groupe Class+ sont en grande majorité dans la zone intermédiaire. Il semble donc que les enseignants de Class+ parviennent mieux en général à proposer un modèle de lecteur à leurs élèves tout en conservant l'autorité dévolue à leur fonction. Ils sont dans un mode d'action individuelle qui suit un plan d'action dont l'enjeu est l'agir partagé. Dans les Class-, le rapport au texte est majoritairement celui du Technicien ou sinon celui du Passeur. La présence de l'enseignant est très forte durant la lecture soit parce que son propre discours est intensément mêlé au texte soit parce qu'il joue excessivement le texte. Ces deux options réduisent les échanges entre élèves pendant la lecture. Les interactions entre élèves sont interdites, comme au spectacle, ou bien contrôlées par l'enseignant qui gère les interactions. Dans les Class+, les interactions inter-élèves sont bien plus fréquentes et on observe un espace social propre aux élèves dans lequel ils peuvent s'exprimer auquel se mêle parfois l'enseignant mais toujours de manière ponctuelle et laconique.

	Interactions pendant l'écoute		
	inter-élèves	maitre-élèves	absentes
Class+	50%	50%	11%
Class-	20%	70%	30%

Figure 20 : comparaison des interactions pendant l'écoute de la lecture offerte

La tolérance des enseignants aux interactions inter-élèves varie de forte à limitée. On peut voir que dans certaines Class+, les élèves s'exclament sans que cela interrompe la lecture mais dans d'autres seuls les commentaires discrets sont admis. Cependant ces interactions sont toutes relatives à la lecture en cours et montrent que les élèves sont dans une posture active d'écoute semblable à la posture du lecteur. La classe 50 de Class+ illustre bien les échanges entre élèves.

[Les élèves sont regroupés autour de la maitresse dans le coin lecture. Ils sont assis serrés les uns contre les autres et regardent leur maitresse qui lit « Chapeau rond rouge » de Geoffroy de Pennart.]

1 M : (...) tu t'es vu toi / avec ta bonne bouille de toutou gentil [rire des enfants]

2 e1 : ben / c'est pas un loup

3 e2 : si c'est un loup

4 M : et si je/ je suis le loup // c'est ça dans tes rêves peut-être // [rires] allez mère- grand m'attend / faut qu'y aille / tu vois la fumée c'est juste là / mais à cause du loup / je dois contourner la forêt // au revoir mon groos chiien /// [rires]

5 e3 : i vont faire la course

6 M : le loup // car c'était bien lui

7 e4 : ben oui

8 M : repris peu à peu ses esprits /// la petite peste // oh / mon pauvre cœur //

9 e5 : i va dev'nir méchant

Les interactions entre les élèves expriment des réactions subjectives par rapport au texte (les rires) et un processus de construction de sens où se mêlent des hypothèses (i va dev'nir méchant), des ajustements effectués au fil de l'histoire (ben oui) et des anticipations basées sur leur encyclopédie personnelle (i vont faire la course). Il s'agit là pleinement d'une attitude de lecteur qui fait écho à celle de l'enseignant-lecteur. L'engagement individuel de l'enseignant est basé sur des manières communes de lire intelligibles pour les élèves. Son action est parfaitement coordonnée à celle des élèves qui répondent par une coopération avec le texte.

Dans la classe 22 de Class+, les interactions sont au contraire à l'initiative de l'enseignant et ont une toute autre signification.

[Les élèves sont assis à leur place, la maitresse est également assise face à eux, attablée, le tableau est dans son dos. Elle lit « Viens jouer avec moi, petite souris ! » de Robert Kraus.]

106 M : (...) voilà/ c'est féminin [elle se remet en position de lire et s'appuie contre le dossier]// alors la souris/ elle a plein d'idées/ elle dit/ on va jouer à cache-cache/ on va au foot/ on va jouer au ballon/ on va jouer aux cartes/ on va jouer aux osselets/ on va jouer à la marelle [voix enjouée ; elle montre le livre comme d'habitude]// vous croyez qu'il a envie de jouer à tout ça le chat

107 ex : noon [+ divers commentaires ou suppositions inaudibles]

108 M : noon [grosse voix effrayante]// c'est le chat qui parle //noon // on va jouer/ au chat et à la souris [toujours grosse voix ; elle montre les illustrations ; exclamations des élèves]

109 ex : aaah/ il a l'air méchant/ miaou

110 M : tu cours// et moi/ j't'attrape [elle montre les illustrations]/ c'est ça le jeu du chat et la souris

La participation des élèves répond aux sollicitations de l'enseignante dans une forme d'action-réaction. Les élèves répondent à la question de la maitresse (vous croyez qu'il a envie de jouer à tout ça le chat / noon) ou réagissent à son interprétation (voix effrayante / il a l'air méchant). De plus, les clés du récit sont fournies par l'enseignante, elle commente les pensées de la souris, renseigne au préalable sur le personnage qui parle dans le texte ou bien reformule le ressort du récit (illustration d'un jeu de chat et souris). Dans cette forme de jeu, c'est l'enseignante qui tient le rôle principal et non le texte. Ce type de médiation met en relation les élèves non pas avec le texte mais avec l'interprétation singulière incarnée par l'enseignante et ne leur permet pas d'investir un rôle de lecteur. L'engagement de la maitresse est d'ordre public, elle fait la démonstration de ses qualifications en commentant le texte et contrôle régulièrement que les informations ont bien été transmises aux élèves.

On observe le même type de jeu de rôle dans la classe 39 (Class-). La maitresse est dans une posture de Passeur-Lecteur. Elle interprète fortement le texte, jouant sur les intonations, chantant, et laissant les élèves réagir à sa lecture avec très peu de régulation de la classe. Les élèves réagissent à sa lecture par imitation et se mettent à chanter avec elle la structure répétitive, ils répètent des mots ou miment les gestes de la maitresse. Elle aussi tient le rôle principal. Il est manifeste qu'elle prend un grand plaisir à jouer ainsi le texte qui est renforcé au fil de la lecture par les réactions des élèves. Et ici aussi les élèves sont dans une dynamique de réaction à l'action de l'enseignante et les nombreuses interventions des élèves sont en interaction avec l'interprétation de l'enseignante et non entre pairs.

Cultiver la lecture privée au CP

On identifie ainsi plusieurs rôles tenus par l'enseignant auquel répond un rôle tenu par l'élève. Ils se répartissent en trois catégories :

- L'enseignant lecteur-acteur – l'élève spectateur : l'enseignant fait une lecture fidèle ou adaptée du texte avec peu de commentaires. Il s'investit fortement dans l'interprétation du texte. Les élèves réagissent à l'interprétation de l'enseignant par l'imitation et l'expression d'émotions, rire, effroi, surprise. Le modèle d'action de l'enseignant est d'ordre familial.
- L'enseignant lecteur-tuteur – l'élève lecteur : l'enseignant fait une lecture fidèle sans commentaire, il gère simultanément l'attention des élèves et limite les interactions inter-élèves à celles concernant le texte. En regard, les élèves ont des interactions qui leur permettent de coopérer activement avec le texte. L'engagement de l'enseignant correspond au modèle d'action individuelle.
- L'enseignant lecteur-professeur – l'élève étudiant : l'enseignant fait une lecture fidèle qui est fortement commentée au fil du texte. Il fait la démonstration de sa maîtrise du texte et contrôle régulièrement que son interprétation est bien assimilée par les élèves. Ces derniers adoptent une posture scolaire et répondent aux questions ou sollicitations de l'enseignant. L'enseignant agit suivant un engagement et un modèle d'action publique.

Ces trois catégories forment un continuum dans lequel on retrouve les deux groupes d'étude, Class- aux extrémités et Class+ au centre.

Le temps de préparation à la lecture fournit des précisions supplémentaires sur les intentions sous-jacentes à la lecture offerte et le type d'enrôlement proposé par les enseignants aux élèves.

Nous avons classé, après observation, le contenu des interactions de préparation en sept items :

1. Création espace de disponibilité : recherche du calme, du confort et de la concentration.
2. Entrée dans la fiction : observation de la couverture, du titre, des illustrations, émissions d'hypothèses et résumé de la première partie lorsque la lecture est composée d'épisodes.
3. Mise en relation avec un projet : la lecture est au service d'un projet explicité à l'occasion de la préparation.
4. Prise de repères littéraires : la préparation sert à identifier un type de récit ou à la mise en réseau des œuvres.
5. Prise de repères lexicaux : quelques mots centraux dans le récit sont explicités avant la lecture.

6. Entracte : la lecture est présentée comme un moment d'entracte dans la journée de classe.
7. Pas de préparation.

Il arrive que le temps de préparation soit consacré à plusieurs des items identifiés.

	Contenu du temps de préparation à la lecture offerte						
	1 Dispo	2 Fiction	3 Projet	4 Littéraire	5 Lexique	6 Entracte	7 Absence
Class+	28%	78%	11%	22%	6%	0%	0%
Class-	10%	10%	30%	10%	30%	20%	20%

Tableau 22 : comparaison du contenu des temps de préparation à la lecture offerte

On observe que les Class+ concentrent effectivement leur action sur la coopération de l'élève avec le texte. Elles accordent une importance plus grande à l'installation propre à la pratique de la lecture personnelle, calme, concentration et confort. Elles préparent également et en grande majorité les élèves à entrer dans la fiction. La séance débute par l'enrôlement de l'élève dans un statut de lecteur privé. Dans ces classes, la lecture offerte n'est jamais présentée comme un entracte.

Dans les Class-, le contenu de la préparation est très diffus avec une légère préférence pour la mise en lien avec un projet ou l'explicitation préalable de mots. Les résultats ne permettent pas d'identifier un type d'enrôlement particulier mais on remarque que l'entrée dans la fiction et la création d'un espace de disponibilité sont très faiblement représentés. L'enrôlement n'est donc que rarement axé sur la lecture privée ce qui renforce les observations faites sur le type de rôle et d'engagement tenu par l'enseignant.

Voyons comment les rôles sont répartis dans les séances de découverte de texte.

La séance de découverte de texte

Dans la séance de découverte de texte, le maître a un rôle central et c'est par lui que passe la distribution des tâches. Ses choix déterminent la participation des élèves. Nous avons déjà dans un premier temps analysé et comparé comment, dans les deux groupes, les outils étaient manipulés et les modes de lecture distribués. Nous avons vu comment les outils réifient les

procédures de lecture. On peut constater que si leur usage est plus répandu dans le groupe Class+, leur utilisation par les élèves l'est également.

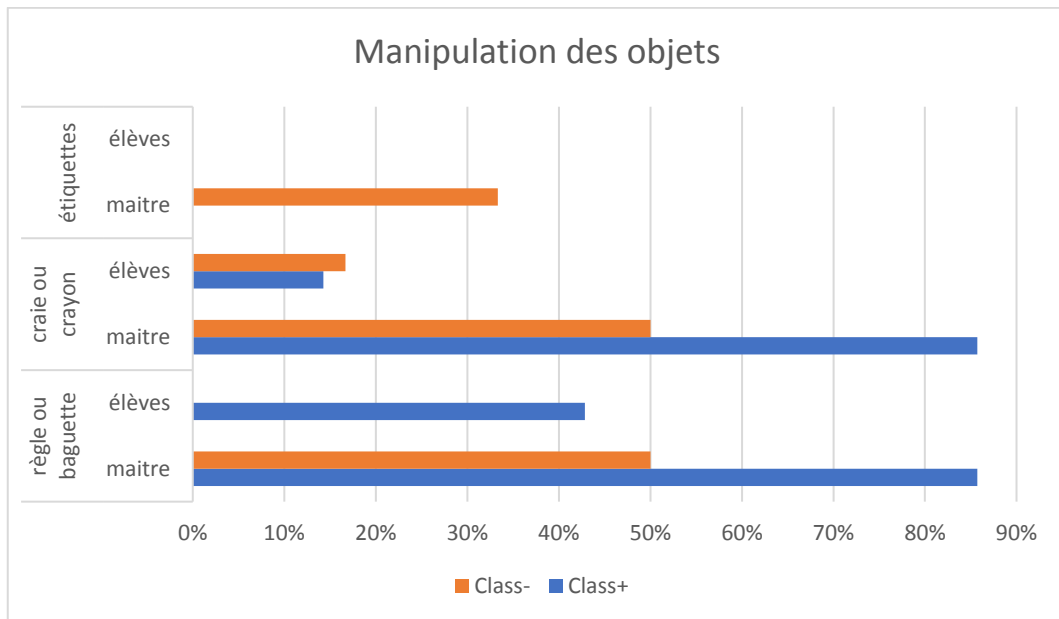


Figure 21 : comparaison de l'utilisation des outils en découverte de texte

On constate que les outils sont en priorité manipulés par les enseignants mais dans certaines classes ils le sont aussi par les élèves, en particulier la règle ou baguette dont plus de la moitié des enseignants de Class+ laissent l'usage à leurs élèves et aucun de Class-. Cela signifie que des élèves ont accès au texte collectif et dans ce cas jouent un rôle particulier. Afin de compléter l'usage des outils nous avons aussi comptabilisé le nombre de classes dans lesquelles les élèves sont invités au tableau pour manipuler des outils et participer à la lecture. Cela représente 57% des Class+ et 33% des Class-. À ces différentes observations s'ajoutent les modes de lecture proposés durant la séance, la lecture individuelle, la lecture collective et enfin la lecture du maître suivie par les élèves.

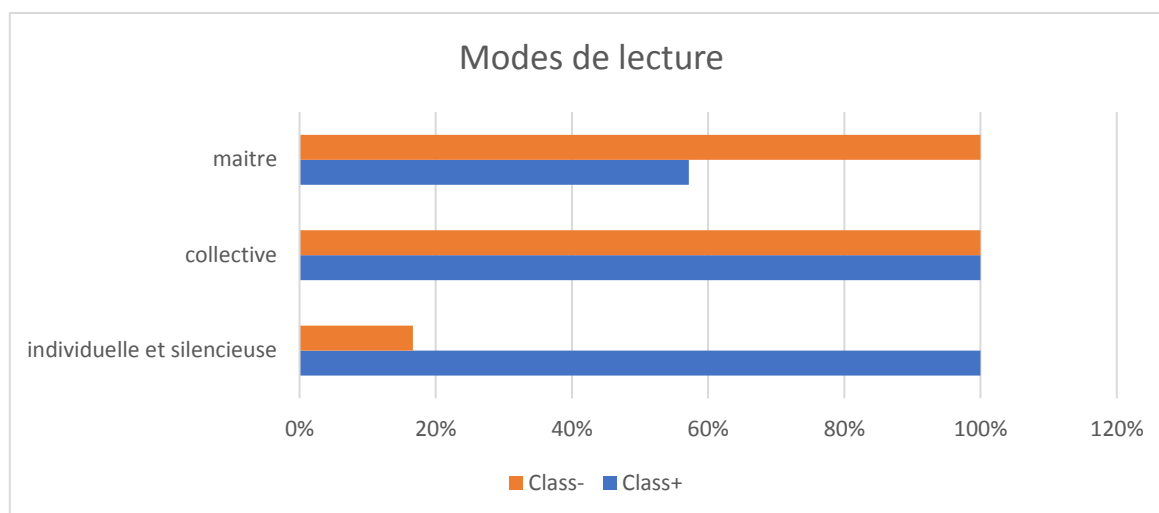


Figure 22 : comparaison des modes de lecture proposés en découverte de texte

On observe une sur-représentation de la lecture individuelle dans le groupe Class+ et une sur-représentation de la lecture du maitre dans le groupe Class-.

Enfin, la distribution des tâches de lecture pendant la lecture collective renseigne également sur le rôle que les élèves peuvent jouer durant la séance. C'est pourquoi nous avons observé si la parole était donnée aux élèves lecteurs⁴³ ou bien distribuée à tous les élèves.

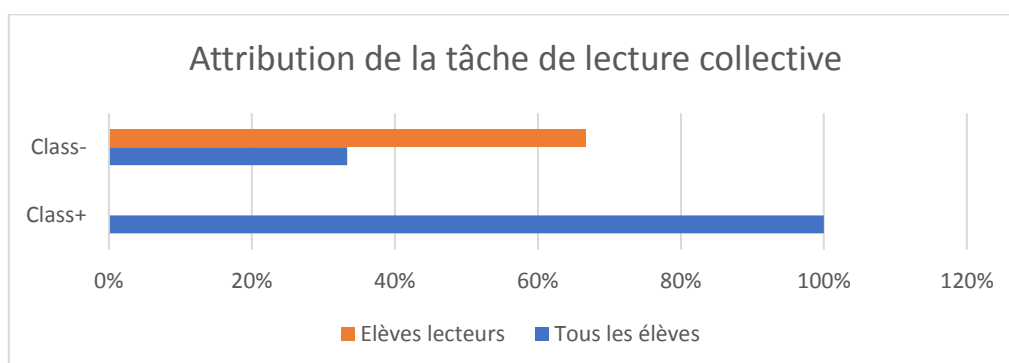


Figure 23 : comparaison de l'attribution des tâches pendant la lecture collective

On constate que si les Class+ distribuent les tâches à tous les élèves, les Class- préfèrent, quant à elles, les déléguer aux élèves déjà lecteurs.

Dans la revue de littérature, nous avons identifié trois rôles du maitre en classe, le maitre-modèle, le maitre-organisateur et le maitre-tuteur⁴⁴. Afin d'opérationnaliser ces rôles nous avons construit une échelle permettant de valoriser chaque séance observée sur ces trois rôles.

⁴³ Les séances observées ont toutes été filmées au premier trimestre (semaine 42). Certains élèves arrivent au CP déjà ou presque lecteurs. Aussi à cette période de l'année ils se distinguent clairement des autres élèves dans leurs compétences de décodage, c'est pourquoi nous les nommons les « élèves lecteurs ».

⁴⁴ Voir chapitre 9, la description des critères d'observation des vidéos de découverte de texte p.128

Cultiver la lecture privée au CP

Cette échelle utilise les données présentées ci-dessus et les associe à certaines données collectées pour la structure d'action ou de moyens réels ou symboliques. Chaque rôle prend une valeur allant de zéro à quatre selon la description suivante :

- Rôle de modèle : le maître peut se poser en modèle lui-même lorsqu'il lit le texte mais il peut également déléguer ce rôle aux élèves. Nous avons repéré trois cas de délégation du rôle de modèle. Faire venir un élève au tableau, distribuer la parole aux élèves lecteurs et faire relire le texte ou la phrase à un élève après la lecture collective. La valeur 1 a été attribuée à chacun de ces items lorsqu'il était présent.
- Rôle d'organisateur : le maître organise la séance par certains moyens, les outils et les supports. Nous avons attribué la valeur 1 quand des outils sont utilisés par les élèves ou le maître et 2 pour une règle ou baguette dont est fait un usage étendu. De plus, la présence d'un texte individuel et la distribution des tâches de lecture à toute la classe sont la marque également d'un rôle d'organisateur, il leur est attribué chacun la valeur 1 quand ils sont présents.
- Rôle de tuteur : on peut observer l'enseignant dans un rôle de tuteur lorsqu'il partage ses outils avec l'élève et plus particulièrement quand ces outils ont un usage qui dépasse le pointeur. Les valeurs 0 à 2 ont été attribuées selon l'observation. Dans la structure d'action nous avons identifié un mode de lecture en relais qui permet particulièrement au maître d'exercer son étayage et auquel nous avons attribué la valeur 2. L'étayage est plus diffus et moins contrôlable par le maître en situation de lecture collective où tous les enfants prennent la parole en même temps, c'est pourquoi cet item prend la valeur 1. Enfin la mise en place d'un temps de lecture individuelle silencieuse relève également du tutorat de l'enseignant (valeur 1). Le fait d'inclure explicitement cette séquence dans la séance amène les élèves à concevoir ce temps de prise en main du texte comme faisant partie de la lecture. Nous avons d'ailleurs observé dans plusieurs classes, 118 ou 88 par exemple, l'enseignant qui aide de manière individualisée quelques élèves.

L'application de cette échelle aux deux groupes de classes met en évidence un écart dans les rôles adoptés. Il apparaît, comme attendu, que l'enseignant passe d'une posture à l'autre durant la séance et ne peut être identifié uniquement à un rôle. Cependant ces rôles sont plus ou moins investis, ce que l'échelle à quatre valeurs permet de visualiser. Les résultats montrent dans les Class+ les enseignants endossent un rôle de tuteur et d'organisateur avec plus de richesses que dans les Class-. En revanche les Class- sont plus enclines à proposer des modèles de lecteurs à leurs élèves.

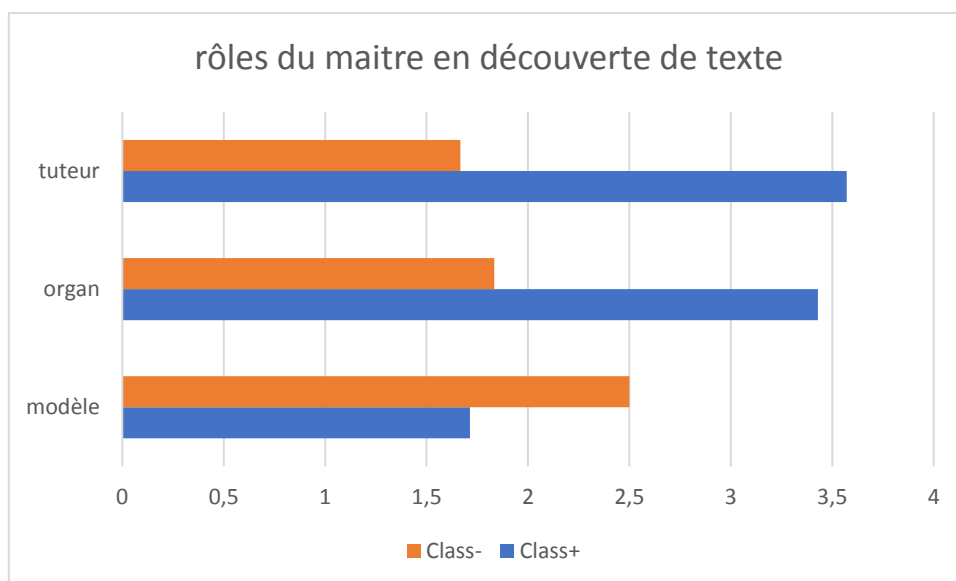


Figure 24 : comparaison des rôles adoptés par l'enseignant en découverte de texte

L'analyse du type de modèle proposé par les enseignants durant la séance de découverte de texte montre que les enseignants de Class- préfèrent offrir des modèles de lecteur plutôt que d'apprenti-lecteur. En effet, ils lisent plus souvent eux-mêmes le texte ou bien le font lire à des élèves déjà lecteurs. Les enseignants de Class+ proposent plutôt des modèles d'élèves en cours d'apprentissage de la lecture et mettent ainsi en évidence pour tous les autres élèves les stratégies du débutant. Pour cela ils distribuent les tâches de lecture à tous et font venir des élèves au tableau.

	Type de modèle proposé aux élèves	
	modèle lecteur (max = 2)	modèle apprenti (max = 2)
Class+	0,57142857	1,14285714
Class-	1,66666667	0,83333333

Figure 25 : comparaison type de modèle présenté en découverte de texte

Le nombre d'outils proposés, y compris le texte individuel est également différenciateur entre les deux groupes de classes. Les enseignants de Class+ proposent une organisation matérielle de la séance enrichie par rapport à ceux de Class-.

	Organisation matérielle	
	Class+	Class-
Nombre d'outils (max=4)	3,28571429	1,83333333

Figure 26 : comparaison du type d'organisation proposée en découverte de texte

Enfin, l'analyse du rôle de tuteur montre que les situations de tutorat sont plus nombreuses dans les Class+. Les élèves peuvent se trouver en situation de tutorat lors de la lecture individuelle,

de la lecture collective et lorsqu'ils vont au tableau. Dans les Class-, il n'y a souvent qu'une situation de tutorat, la lecture collective.

	Situations de tutorat	
	Class+	Class-
Nombre de situation de tutorat (max=3)	2,57142857	1,16666667

Figure 27 : comparaison du nombre de situation de tutorat en découverte de texte

Le rôle adopté par le professeur détermine la relation avec l'élève et configure le rôle attendu par l'élève. Le rôle de modèle fait de l'élève un spectateur, situation dans laquelle des phénomènes d'identification par l'imagination et l'alignement sont susceptibles de participer à la construction de l'identité culturelle. L'élève qui observe un de ses pairs au tableau ou qui suit le texte en même temps que la relecture orale par un élève de la classe peut facilement se projeter dans les gestes et les compétences mis en scène afin de les reproduire. L'aspect public du modèle sollicite également l'engagement public de celui qui s'identifie. Le fait de proposer des modèles d'apprenti-lecteur plutôt que des modèles de lecteur semble plus approprié et plus accessible à la majorité de la classe dans le cadre d'une séance dont l'objectif est justement d'apprendre à lire un texte. C'est le choix qui est privilégié dans les Class+ contrairement aux Class- qui proposent bien plus souvent des modèles de lecteur confirmé.

Le rôle d'organisateur du maître favorise la participation de l'élève en lui donnant l'occasion de manipuler le texte, de manière à la fois pratique et cognitive. Le texte individuel lui permet de prendre des repères personnels, de tester ses compétences et les outils lui donnent la possibilité d'exercer de manière concrète des compétences et des stratégies : lecture par la voie directe de certains mots, balayage du texte, localisation d'éléments de ponctuation participant à la segmentation du texte en groupes de sens. Il s'agit de savoirs très pratiques, difficiles à transmettre formellement et que l'instrumentalisation permet d'appréhender de manière informelle. L'action de l'enseignant-organisateur permet ainsi d'enrôler l'élève dans un engagement pratique. Ce dernier peut ainsi commencer à identifier et utiliser des indices pertinents qui vont le guider vers la lecture du texte. En faisant le choix d'instrumentaliser richement la découverte de texte, les enseignants de Class+ fournissent également des outils à leurs élèves pour s'approprier de manière individuelle la lecture.

Mais l'enseignant assure également un rôle de tuteur. Dans ce type de séance la tâche à réaliser est la lecture du texte, la situation de tutorat met l'élève en situation d'acteur et sollicite un

engagement qui met en jeu l'action ordinaire du lecteur. Les résultats des observations montrent que les enseignants des Class- investissent ce rôle dans une faible mesure contrairement à ceux de Class+ dont c'est le rôle principal en découverte de texte. Il s'avère que les situations de tutorat sont multiples dans les Class+. Les enseignants multiplient les occasions de guider la classe vers la réalisation de la tâche de lecture : lecture individuelle, participation à la lecture collective où tous les élèves sont sollicités, participation individuelle au tableau. L'élève est de ce fait enrôlé dans la réalisation collective et très actif puisqu'il a de nombreuses occasions de participer. Ce rôle est le moins investi dans les Class-. On peut faire l'hypothèse que la réalisation de la tâche de lecture repose alors plus sur la participation des élèves lecteurs et de l'enseignant ainsi que la valeur et l'analyse du rôle de modèle semble l'indiquer.

L'analyse de la structure des rôles montre que les élèves adoptent plusieurs rôles durant la séance à l'image de leurs enseignants. Les rôles fortement investis dans les Class+ sont ceux d'organisateur et de tuteur ce qui permet aux élèves de s'engager dans une participation active à la lecture du texte et de s'appropriier un certain nombre de savoirs pratiques grâce à l'organisation mise en place par l'enseignant. Les séances proposées possèdent un fort potentiel d'enrôlement à divers niveaux. Le rôle le moins développé reste celui de modèle qui est moins investi, la priorité étant donnée au tutorat. Dans les Class-, l'ensemble des rôles sont moyennement investis par l'enseignant avec une préférence pour le rôle de modèle. Cela se répercute sur l'engagement des élèves qui est amoindri. De plus, les modèles présentés sont principalement des modèles de lecteurs accomplis ce qui situe la tâche à accomplir hors de la Zone Proximale de Développement (Vygotski) des élèves moyens et faibles.

Synthèse de l'analyse des structures des rôles

L'analyse des données pour la structure des rôles dans les deux types de séances observées montrent que les enseignants de Class+ concentrent leur investissement dans le rôle de tuteur et ce faisant sollicite une participation active des élèves. Dans les Class-, les enseignants mettent l'accent sur la proposition de modèles de lecteur expert que ce soit en lecture offerte ou en découverte de texte et sollicitent une forme d'identification par l'imagination ou l'alignement. Dans les séances de lecture offerte la posture de tuteur des Class+ prédisposent les élèves à coopérer avec le texte d'autant plus qu'un temps de préparation à la lecture modélise généralement la lecture privée. Les élèves sont invités à s'installer confortablement afin de

rester calmes et concentrés, les échanges initiaux les préparent à entrer dans la fiction. Le choix préférentiel du rôle de tuteur est observé également en découverte de texte et s'accompagne d'un soin particulier accordé à l'organisation ce qui permet d'enrôler les élèves dans une participation active à la lecture et à l'appropriation de savoirs pratiques qui familiarisent l'élève avec l'écrit. Dans ces classes, l'activité des élèves participe en grande part à la construction d'une identité de lecteur pour les élèves.

Dans les Class-, les enseignants proposent des modèles de lecteur expert dans les deux types de séances observées. En lecture offerte, ils surinterprètent tantôt le texte sans gérer particulièrement l'environnement de la lecture (calme et concentration) ou bien ils surcontrôlent le processus de lecture en ajoutant une grande quantité de commentaires, d'explications et de questions de contrôle. Quand il existe un temps de préparation à la lecture il est très peu consacré à la modélisation d'une posture de lecteur privé. En découverte de texte c'est encore le rôle de modèle de lecteur expert qui est mis en avant soit par la lecture de l'enseignant soit par la sollicitation particulière des élèves déjà lecteurs. Les savoirs pratiques sont rendus peu accessibles aux élèves du fait d'un petit nombre ou de l'absence d'objets instrumentant la lecture.

LA STRUCTURE DE COMMUNICATION : LES RITUELS DE LECTURE OFFERTE ET DE DÉCOUVERTE DE TEXTE

L'analyse de la structure de communication des rituels de lecture offerte et de découverte de texte montre comment enseignant et élèves se coordonnent au fil de l'action.

La lecture offerte

Les données collectées pour la structure de communication de la lecture offerte sont organisées autour de quatre thèmes : l'installation d'un contexte de communication, la qualification de la lecture faite par l'enseignant, la mise en scène gestuelle du temps de lecture, la gestion des interactions maître-élève (ME).

Class+ et Class- installent des contextes de communication relativement proches. Si l'atmosphère des lectures offertes reste globalement détendue dans les deux groupes, elle l'est de manière systématique dans le groupe Class+ et non dans Class-. La tolérance aux interactions inter-élèves est assez faible dans les deux groupes mais de manière plus marquée dans Class-

et enfin le contact visuel avec les élèves est très souvent maintenu pendant la lecture dans Class- et de manière systématique dans Class+.

Contexte de communication		
	Class+	Class-
Atmosphère (tendue à détendue 0 à 2)	2	1,5
Tolérance aux interactions entre élèves (-1 à 1)	0,111	-0,2
Contact visuel ME pendant la lecture	100%	70%

Tableau 23 : comparaison du contexte de communication en lecture offerte

Le contexte de communication dans les deux groupes a donc le même profil mais il est plus contrôlé dans Class-. Ces observations sont cohérentes avec les résultats sur la structure des rôles adoptés dans chaque groupe. Le rôle de modèle priorisé dans Class- impose une attitude moins active des élèves que dans Class+ qui priorise le rôle de tuteur.

Comme l'a montré Boiron (2010), tous les enseignants font une lecture interprétée du texte. En tant que lecteurs experts, ils ont automatisé les processus interprétatifs et la lecture qu'ils livrent aux élèves est déjà une version différente de celle que l'auditeur aurait pu faire individuellement. La compréhension des élèves résulte donc de l'interaction entre leurs procédures personnelles et la lecture du maître. À la suite de Bourhis (2012), nous avons, dans nos observations, qualifié de faible à forte la mise en scène affective (basée sur les variations intonatives) et la mise en scène intentionnelle du texte (basée sur l'utilisation de pauses prosodiques longues qui créent des espaces dialogiques entre l'auditeur et le texte lu). La comparaison des observations montre que la manière de lire de l'enseignant est différente dans les deux groupes. Les enseignants de Class+ font une lecture basée sur une mise en scène intentionnelle du texte tandis que les Class- s'appuient sur une mise en scène affective du texte.

Qualification de la lecture de l'enseignant		
	Class+	Class-
Mise en scène affective du texte (0 à 2)	1,167	1,5
Mise en scène intentionnelle (0 à 2)	1,833	0,9

Tableau 24 : comparaison de la qualification de la lecture du maître en lecture offerte

Il apparaît ainsi que dans les Class-, les affects des personnages sont fortement mis en scène tandis que dans les Class+ il est laissé plus de place à l'élève pour intervenir individuellement dans le jeu dialogique auquel le texte invite. Ces formes de lecture participent à la coordination ME et engagent plus ou moins l'élève dans l'action. La préférence accordée à la mise en scène

intentionnelle du texte permet ainsi aux enseignants de Class+ de faire participer leurs élèves à la lecture offerte en les aidant à construire une représentation mentale personnelle du texte. Dans les Class- les élèves sont bien moins actifs et les enseignants comptent sur la forte mise en scène affective pour faciliter l'accès à la compréhension du texte. Cependant, les résultats Pisa et les différents travaux relatifs à l'enseignement de la compréhension montrent que cette stratégie est insuffisante pour développer l'ensemble des compétences qui entrent en jeu dans la compréhension. La classe 39 de Class- offre un bon exemple d'incompréhension des élèves à l'issue d'une lecture offerte très joyeuse de *Mon Ballon* de Mario Ramos. Dans cet album, le Petit Chaperon Rouge va chez sa grand-mère pour lui montrer le joli ballon rouge qu'elle vient de recevoir. En traversant la forêt, elle fait six rencontres inattendues, dont un lion marathonnier et une girafe venue incognito. Les élèves chantent avec la maîtresse, rient beaucoup et s'amuse autant de la joyeuse situation de classe que de l'interprétation de la maîtresse qu'ils imitent avec plaisir. À la fin de l'histoire, le Petit Chaperon Rouge finit par rencontrer le loup, qu'elle ne reconnaît pas, et il lui saute dessus. Suit, alors, dans l'album une double page maculée de rouge juste accompagnée de l'onomatopée « PAN », symbolisant le ballon éclaté. La situation est ambiguë, on ne sait si le loup a dévoré le Petit Chaperon Rouge ou s'il y a eu un coup de feu. Les élèves manifestent leur incompréhension par des exclamations au milieu desquelles on entend « oh y'a plein de sang », un autre élève imite un chasseur en faisant « pan ». Sans attendre, la maîtresse termine alors l'histoire et clôt la séance. Il est manifeste que malgré son interprétation, de nombreux élèves n'ont pas compris la fin de l'histoire et restent perplexes quant au sens à donner à l'album. Le choix d'une forte mise en scène affective semble donc insuffisant pour donner un sens au texte. En revanche, les élèves paraissent percevoir cette séance comme un temps de pause dans le temps scolaire.

La gestualité de l'enseignant est également significative. En effet, les gestes et les mimiques représentent de manière symbolique des intentions et des émotions et participent de ce fait à la communication avec les élèves en dépassant la compréhension explicite et rationnelle (Wulf et coll., 2004). Nous avons donc visionné les séances de lecture offerte sans le son afin de concentrer notre regard sur la gestualité du maître et d'identifier des gestes permettant de symboliser le début et la fin de la lecture magistrale, des gestes de pointage vers le livre et vers les élèves⁴⁵.

⁴⁵ L'observation est réduite à seulement 5 classes de Class+ et 7 de Class-. En effet, les films ne permettaient pas toujours de bien observer la gestualité du maître, ce qui nous a amenées à nous concentrer sur ces 12 classes (Class+ et Class-) pour lesquelles les vidéos étaient pleinement exploitables.

Mise en scène du temps de lecture		
	Class+	Class-
Geste associé au début de la lecture	83%	0%
Geste associé à la fin de la lecture	83%	14%
Gestes de pointage vers le livre	83%	43%
Gestes de pointage vers les élèves	100%	29%

Tableau 25 : comparaison gestuelle du maître pendant la lecture offerte

La comparaison des gestuelles des enseignants de Class+ et Class- est frappante. Tous les enseignants observés de Class+, sauf un, manifestent d'une manière ou d'une autre l'entrée dans la lecture et sa sortie, mais aucun de ceux de Class- ne le font. De même, les Class+ ponctuent presque toujours la fin par un changement dans la posture ou par un geste qui marque la sortie du temps de lecture, ce qu'on n'observe pratiquement pas dans les Class-. Les attitudes observées sont très personnelles à chaque enseignant et le plus souvent inconscientes. Dans la classe 88, la maîtresse se cale au fond de sa chaise au moment de lire et se redresse quand elle termine la lecture. Le maître de la classe 61 caresse la page avant de commencer comme pour la lisser et se cale lui aussi au fond de sa chaise. Il referme le livre, le pose doucement sur ses genoux en coinçant un doigt à la dernière page lue avant de se redresser quand il a fini. La maîtresse de la classe 50 a une technique très personnelle et efficace qui personnifie le livre. Elle le tient, en début de lecture, entre ses mains, tourné vers les élèves pour qu'ils voient les illustrations, l'ouvre très lentement, puis se met à lire créant l'illusion que le livre commence à parler. Si elle termine le texte ou veut réguler l'attention durant la lecture, elle se tait et referme très lentement le livre. Ces gestes marquent le changement de statut de l'enseignant qui devient lecteur mais ils encadrent également un espace-temps durant lequel la temporalité qui compte est celle du livre. Pour les élèves, ils représentent également des messages qui leur permettent d'entrer dans le rôle qui leur est assigné durant la lecture. La différenciation des rôles et de la temporalité est donc marquée dans les Class+ par un discours oral et renforcée par une corporalité signifiante ce qui n'est pratiquement pas observé dans les Class-

Durant les interactions ME, le livre et les élèves peuvent faire l'objet de gestes de pointage. L'usage de cette gestuelle est faiblement présente en Class- mais observable dans pratiquement toutes les Class+. Les gestes de pointage vers le livre permettent de désigner le texte comme un objet de discussion. Quand ils sont associés à des gestes de pointage vers les élèves, ils marquent symboliquement le lien entre les deux. L'enseignant, de cette manière, adopte une posture de

médiateur entre les élèves et le texte. Dans le groupe Class-, seules deux classes utilisent ce double système de pointage vers les élèves et le texte (29%). Ce résultat concorde avec les analyses de la structure des rôles. L'enseignant de Class+ choisit en majorité d'être un modèle de lecteur, ce qui est mis en discussion est dans ce cas, la version du maître et non le texte contenu dans le livre.

Nous avons également observé la manière de gérer les interactions orales qui interviennent en cours ou après la lecture. Dans un premier temps nous avons observé si la parole était monopolisée par un petit groupe d'élève ou au contraire si elle était largement partagée dans la classe.

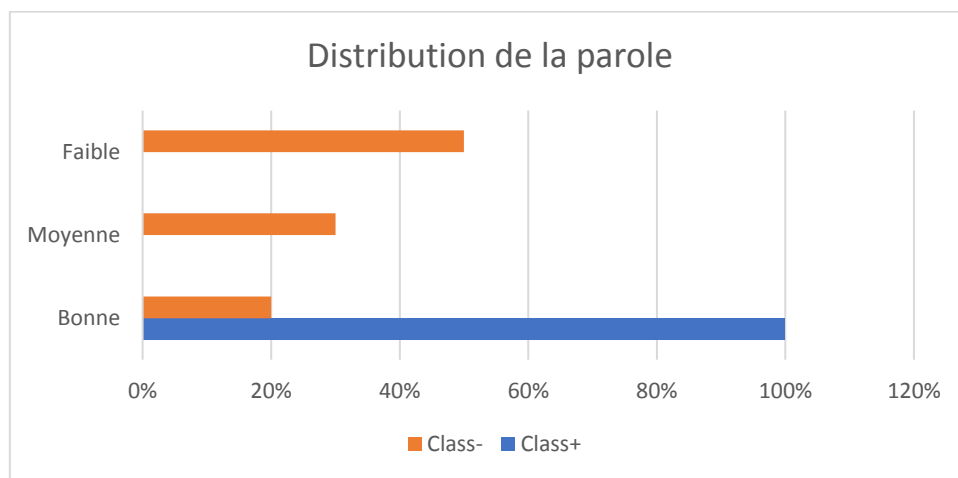


Figure 28 : comparaison de la distribution de la parole en lecture offerte

La prise de parole, largement partagée dans les Class+, l'est beaucoup moins dans les Class-. Deux hypothèses peuvent expliquer cette observation. Soit le mode de régulation de la prise de parole sélectionne un petit nombre d'élèves, soit le guidage des interactions réduit les occasions d'intervenir pour les élèves.

Trois modes permettent de qualifier la régulation des tours de parole. Celle-ci est informelle lorsque le locuteur s'est auto-sélectionné, elle est structurante quand l'auto-sélection est validée par l'enseignant et rigide quand la sélection est effectuée par l'enseignant. On observe que les Class+ adoptent des régulations structurantes à informelles tandis que les Class- ont plutôt une manière rigide de distribuer la parole. Il faut ajouter que nous avons observé dans plusieurs Class+ deux modes de régulation. La prise de parole durant la lecture est souvent informelle mais devient structurante lors du temps d'interactions après lecture. Autrement dit, l'enseignant, tant qu'il est lecteur, tolère des interactions inter-élèves, qu'il tend cependant à limiter, mais il n'interfère pas dans la prise de parole. Dans les Class- nous avons observé deux

types de scénarios. Dans le premier, l'enseignant fait une lecture très maîtrisée et commentée et questionne les élèves au fur et à mesure de la lecture pour contrôler la compréhension. Dans ce cas il interroge nommément certains élèves. Dans le second scénario, l'enseignant fait une lecture très interprétée et laisse les élèves interagir librement durant la lecture. Si un temps d'interaction est mis en place à la suite de cette lecture, la prise de parole est régulée de manière structurante comme dans les Class+.

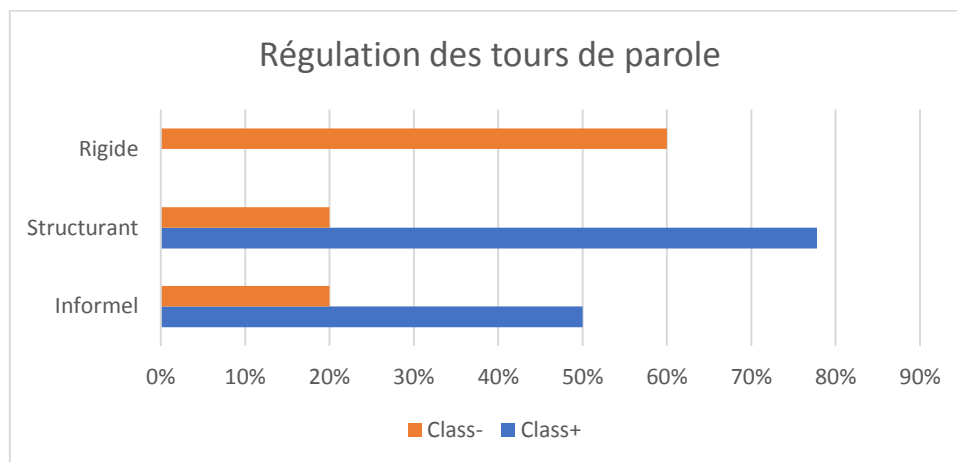


Figure 29 : comparaison de la régulation des tours de parole en lecture offerte

Le guidage des interactions, c'est-à-dire le choix des thèmes de discussion varie également entre les deux groupes. Un guidage directif correspond à un jeu de questions-réponses durant lequel l'enseignant valide la réponse. Dans le guidage dit « guidant », le thème est initié par l'enseignant puis il guide les élèves vers une réponse négociée par le groupe. Lorsque l'enseignant ouvre la discussion par une question très ouverte et laisse ensuite aux élèves le choix du ou des thèmes, nous avons qualifié ce guidage de « à l'écoute ».

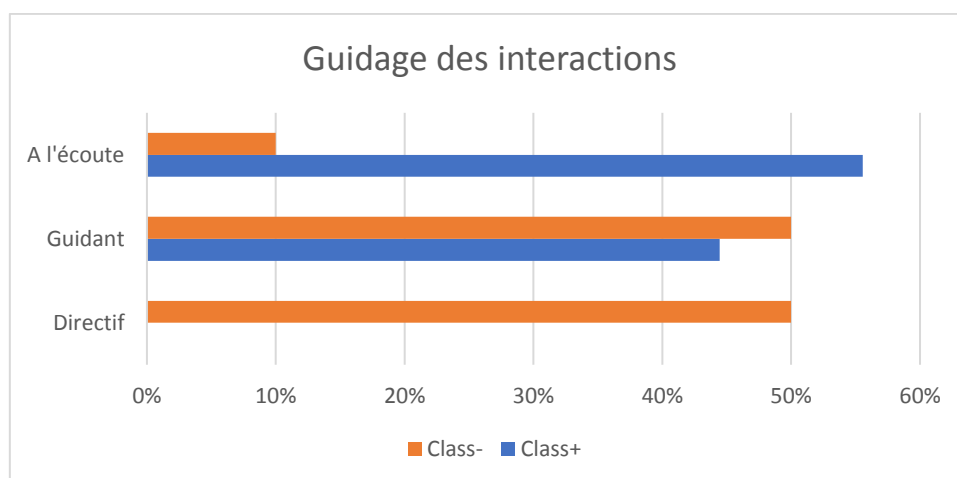


Figure 30 : comparaison du guidage des interactions en lecture offerte

Si le groupe Class- est fréquemment guidant ou directif, le groupe Class+ est à l'écoute ou guidant et il n'est jamais directif. La communication orale en séance de lecture offerte dans les deux groupes de classes est donc structurée ainsi : Dans les Class+, la parole est bien distribuée plutôt de manière structurante, l'enseignant guide le propos ou bien laisse les élèves faire des propositions de thème. Dans les Class- la parole n'est pas très bien distribuée, les élèves sont souvent nommément désignés pour répondre à des questions qui guident le propos ou à des questions fermées qui requièrent la validation de l'enseignant. Dans une des Class-, les interactions ne sont même pas du tout gérées par l'enseignant, les élèves semblent faire des commentaires pour eux-mêmes sans véritablement discuter entre eux. Dans une autre, les interactions s'ouvrent de manière « à l'écoute » puis la discussion est guidée et pour finir le questionnement devient rigide. Ce savoir professionnel correspondant à la gestion d'un débat en classe ou à la construction d'une représentation ou d'une interprétation semble ne pas être bien maîtrisé par les enseignants de Class-. Il est, à contrario, un point fort observé dans les Class+. Il s'agit de mettre en œuvre un oral qualifié de réflexif (Chabanne & Bucheton, 2002) qui apparaît comme un geste professionnel important dans l'acculturation à la lecture. Ce mode oral de communication donne la possibilité à l'élève de participer à la négociation de sens. Dans le guidage « à l'écoute », la posture d'accueil de l'enseignant favorise la prise de parole et l'engagement de l'élève dans un débat public. Dans le guidage « guidant », l'enseignant coconstruit avec les élèves des modèles de réflexion propres à l'écrit. Son guidage forme un cadre où chaque élève peut alors se sentir sécurisé pour intervenir. Ces deux formes de guidage associées à une régulation informelle ou structurante des tours de parole permettent une bonne distribution de ceux-ci. C'est la configuration observée dans toutes les séances de Class+ mais dans seulement deux du groupe Class-.

L'analyse de la structure de communication des lectures offertes met ainsi en lumière plusieurs aspects qui caractérisent chaque groupe :

Dans les Class-, la communication est très encadrée par l'enseignant. La lecture donnée comporte une forte mise en scène affective et il n'est pas fait de différenciation gestuelle entre le temps de lecture et le temps scolaire. Les prises de paroles ne sont pas très bien réparties en raison d'un guidage très directif ou d'une gestion des tours de parole rigide. Il en résulte une atmosphère un peu tendue où les interactions inter-élèves sont en général mal tolérées.

La communication dans les Class+ est caractérisée par une gestuelle qui encadre le temps de lecture et qui facilite le débat oral à propos du texte et par un mode de lecture basé sur une mise en scène intentionnelle. C'est dans ce cadre que les interactions maître-élèves se déroulent. Les

élèves participent activement au débat où la prise de parole est informelle ou distribuée de manière structurante, les thèmes abordés sont souvent laissés à l'initiative des élèves ou guidés par l'enseignant sans jamais être dans une posture directive.

La séance de découverte de texte

Comme pour les séances de lecture offerte, l'analyse de la structure de communication est organisée en thèmes. Nous avons utilisé la matrice de l'agir du professeur (Jorro, 2006) afin de qualifier l'ensemble des gestes professionnels de communication de l'enseignant.

Dans un premier temps, nous présentons l'analyse des gestes langagiers. Les interactions verbales ont été qualifiées à l'aide de la qualité et de la régulation de la distribution de la parole ainsi que du type de guidage des interactions. À ces indicateurs est ajouté l'identification d'étayage de la parole des élèves. Les deux groupes ont un profil similaire concernant la distribution de la parole. Des écarts mineurs sont cependant observables, une Class- distribue la parole de manière rigide et dans deux classes la parole n'est pas bien partagée entre les élèves.

	Distribution de la parole			Régulation des tours de parole		
	Bonne	Moyenne	Faible	Informelle	Structurante	Rigide
Class+	100%	0%	0%	0%	100%	0%
Class-	67%	33%	0%	0%	83%	17%

Tableau 26 : comparaison de la distribution de la parole en découverte de texte

Des différences plus importantes apparaissent dans le guidage des interactions et l'étayage de la parole des enfants.

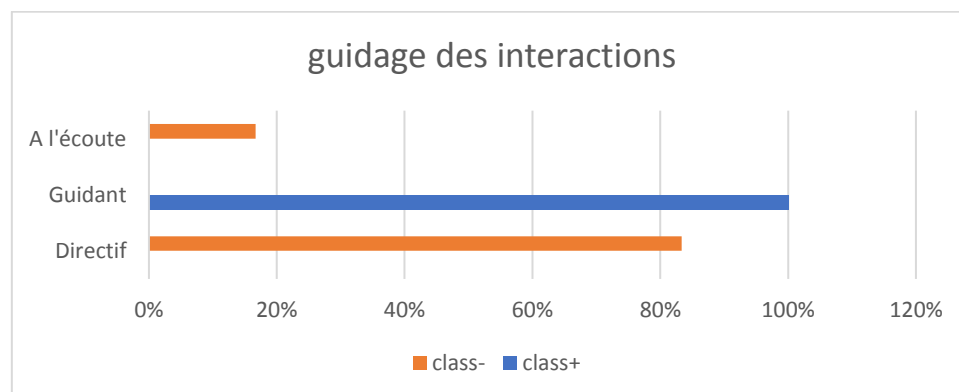


Figure 31 : comparaison guidage des interactions en découverte de texte

Le guidage des interactions est rarement à l'écoute des propositions des enfants mais on observe, comme pour la lecture offerte, que les Class- sont directives et organisent un jeu de questions-réponses validées par le maître tandis que les Class+ guident les élèves vers la réalisation orale de la tâche de lecture. De plus, les Class+ font un usage bien plus fréquent de l'étayage de la parole des enfants, essentiellement au travers de reformulations.

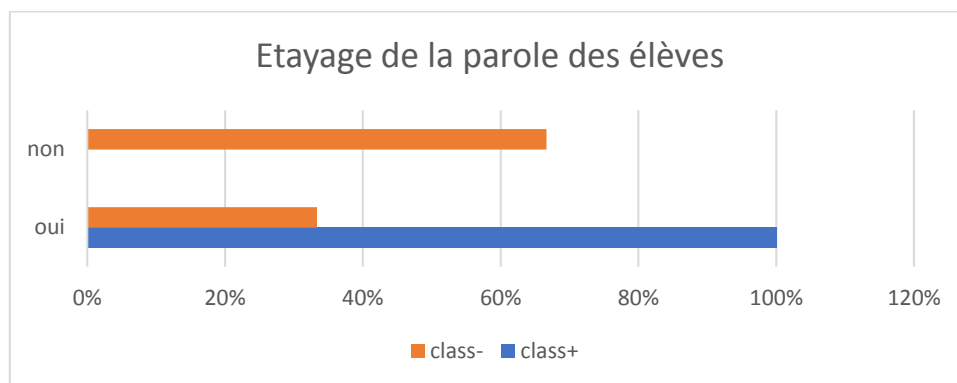


Figure 32 : comparaison de l'étayage de la parole des élèves en découverte de texte

Les classes 127 (Class+) et 66 (Class-) permettent d'illustrer cette différence. Les deux enseignantes débutent la lecture, elles mettent immédiatement en place un guidage bien différent :

CI127 : [la maitresse ouvre le tableau, les élèves découvrent le texte et le trouvent bien long]

38 M127 : Ah ben c'est de plus en plus long oui // allez on se concentre / alors y'a des mots qu'on connaît, quelques mots difficiles mais que vous allez réussir à lire grâce à tout ce qu'on a déjà appris // alors qui veut commencer / qui veut essayer / Margot j't'ai pas beaucoup entendue c'matin [elle désigne au tableau les premiers mots du texte]

CI66 : [la maitresse déplie une affiche et les élèves découvrent le texte]

1 M66 : Allez on découvre la suite / qu'est ce qu'elle nous dit Meli [brouhaha, le texte paraît long aux élèves] Alors qu'est-ce que je fais en premier quand j'ai un nouveau texte /// Andrew qu'est ce que je fais [la maitresse brandit un feutre rouge]

La maitresse 127 commence par encourager les élèves et invite un élève en le guidant vers la première phrase. Dans la classe 66, le scénario est rigide ce qui est illustré par une question fermée. Dans la suite de la séance, on voit comment la M127 étaye les propos des élèves tandis que la M66 les sanctionne.

CI127 : [la lecture a commencé et on change d'élève pour lire après un arrêt sur le décodage. La maitresse reprend la règle pour suivre au tableau où les élèves en sont dans le texte]

54 M127 : Alors / quelqu'un d'autre pour la suite // xxx

55 e : Pilou ne remue pas

56 M127 : Ah / y'a un point là [elle pointe avec le doigt] / Pilou ne remue pas [elle baisse le ton pour marquer le point] / qu'est-ce que ça veut dire remue ?

57 e : il bouge pas

58 M : qu'il ne bouge pas / il ne remue pas / il ne bouge pas

Cl66 : [la maitresse a entouré les majuscules, ce par quoi on commence la lecture d'un nouveau texte, elle enchaine sur une seconde consigne]

2 M66 : est ce qu'il y a là-dedans des petits mots // des petits mots / qu'on connaît déjà [plusieurs élèves lèvent le doigt] Dakar / tu en as vu un / ah / ça m'intéresse [Dakar va au tableau et désigne du doigt un endroit du texte]

3 M66 : alors tu me montres une lettre / c'est quoi cette lettre

4 e : a

5 M66 : alors c'est la lettre a / moi j'ai demandé des mots / les mots c'est plusieurs lettres accrochées [il faut noter que le texte est écrit en script et les lettres ne sont pas accrochées comme en cursif] / alors ça ne va pas / c'est pas la bonne réponse

Dans l'échange de la classe 127, la maitresse étaye deux fois la production de l'élève, elle commence par faire remarquer le point dans le texte et introduit l'intonation qui convient en reformulant, puis dans la réponse à sa question elle introduit la partie de négation manquante en reformulant plusieurs fois et en faisant la relation entre le texte écrit et l'explication fournie par l'élève. Dans la classe 66, l'échange est entièrement monopolisé par la maitresse, elle ne cherche pas à étayer la réponse, incorrecte dans ce cas-là, et sanctionne la proposition de l'élève par une fin de non-recevoir. On remarque en plus que l'explication clé en main fournie par la maitresse ne peut pas éclairer l'élève sur la notion de mot.

Dans la communication avec les élèves en séance, l'enseignant utilise également une communication non verbale pour mettre en scène les éléments du savoir. Nous avons donc relevé l'utilisation de gestes de pointage et de surlignage réel ou symbolique d'éléments du texte. Les deux groupes ont un profil similaire mais qui est plus systématique dans Class+. On sait également que cet aspect de la pratique est plus instrumentalisé dans les Class+ que dans les Class-.

	Gestes de pointage vers ...		Gestes de soulignage du texte
	Le texte	Les élèves	
Class+	100%	100%	100%
Class-	100%	67%	83%

Figure 33 : comparaison mise en scène du savoir

La communication non verbale sert également d'ajustement à la situation. C'est pourquoi ont été notées les modifications de position ou de posture corporelle marquant un changement dans la séance ainsi que l'attitude générale de l'enseignant, active ou statique, permettant de marquer son inscription corporelle dans le déroulement de l'activité.

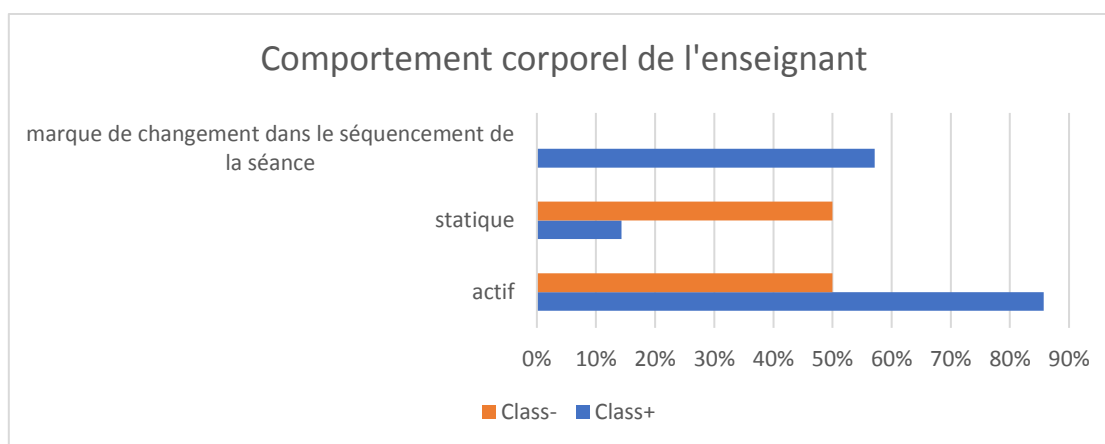


Figure 34 : comparaison du comportement corporel enseignant pendant la découverte de texte

Les enseignants de Class+ sont beaucoup plus actifs durant la séance que ceux de Class-, on peut notamment identifier des modifications dans la posture ou le comportement qui sont la marque d'un changement dans la séance. Dans les Class+ 118 ou 127, par exemple, la manipulation de la règle sert de marqueur dans la séance. La M118 utilise beaucoup la règle et lorsqu'elle engage une réflexion, elle la pose verticalement au sol et appuie ses deux mains dessus (ex en min 5 :14). Ce geste est réutilisé par les élèves lorsqu'ils sont au tableau et qu'ils doivent réfléchir à un problème d'interprétation plutôt que se concentrer sur le décodage (ex en min 10 :07). La même attitude est reprise par la M127 qui repose la règle dès qu'il s'agit de réfléchir. Dans la classe 49 (Class+), la maitresse manifeste son implication en décroisant les bras. Lorsqu'elle demande aux élèves de chercher seuls des mots connus ou de lire silencieusement, elle montre que c'est à eux de travailler et croise les bras puis lorsqu'elle étaye la lecture de la phrase et participe donc à la lecture, elle décroise les bras. Dans les séances des Class-, même si l'enseignant est assez actif, nous n'avons pas pu observer la marque de changements d'activité cognitive de manière corporelle.

Cette inscription corporelle sert également à fixer le type de relation instauré durant la séance entre l'enseignant, les élèves et le texte. Nous avons étudié deux indicateurs de ces gestes dits « éthiques » selon la matrice de l'agir du professeur (Jorro, 2006)⁴⁶ :

- l'orientation principale des regards du maître vers les élèves ou le texte ou bien instaurant un va et vient entre ces deux pôles,
- la distance maintenue par l'enseignant avec le texte collectif, proche, distante, ou bien équilibrée par une alternance d'approche et d'éloignement,

Ces deux indicateurs confirment les résultats obtenus avec l'analyse de la structure des rôles. L'enseignant de Class- est plutôt dans une posture de modèle et s'expose en tant que tel aux regards des élèves. L'enseignant de Class+ préfère une attitude de tuteur et assure la médiation entre le texte et les élèves.

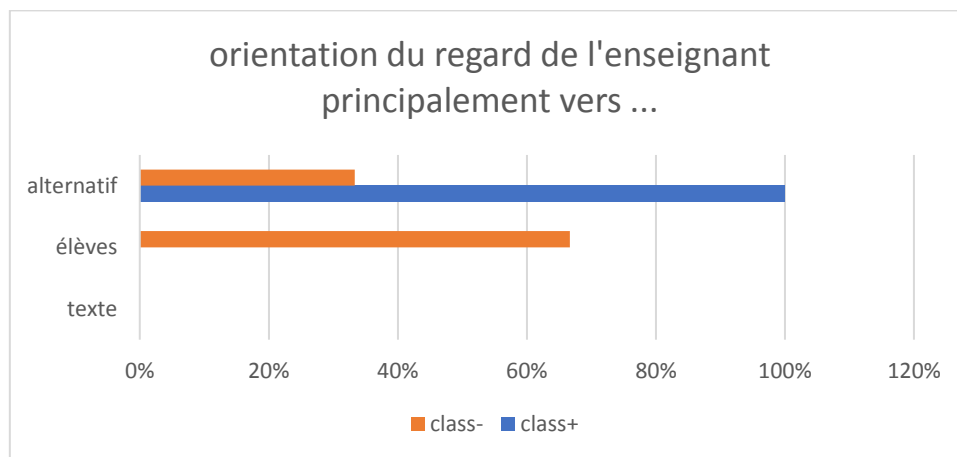


Figure 35 : comparaison de l'orientation des regards de l'enseignant en découverte de texte

Le regard des enseignants de Class+ oscille entre le texte et les élèves, ce qui a un double effet, tout comme les doubles gestes de pointage observés en lecture offerte. Cela met en relation le texte et les élèves et focalise également les élèves vers le texte quand c'est le moment. L'attention plus grande portée aux élèves de la part des Class- peut s'interpréter comme une posture de contrôle accrue de la classe et comme un dialogue instauré principalement entre le maître et les élèves et non entre le texte et les élèves. Cela est corroboré avec la proximité observée de l'enseignant avec le texte collectif.

⁴⁶ Voir le cadre théorique au chapitre consacré aux vidéos de découverte de texte p.128

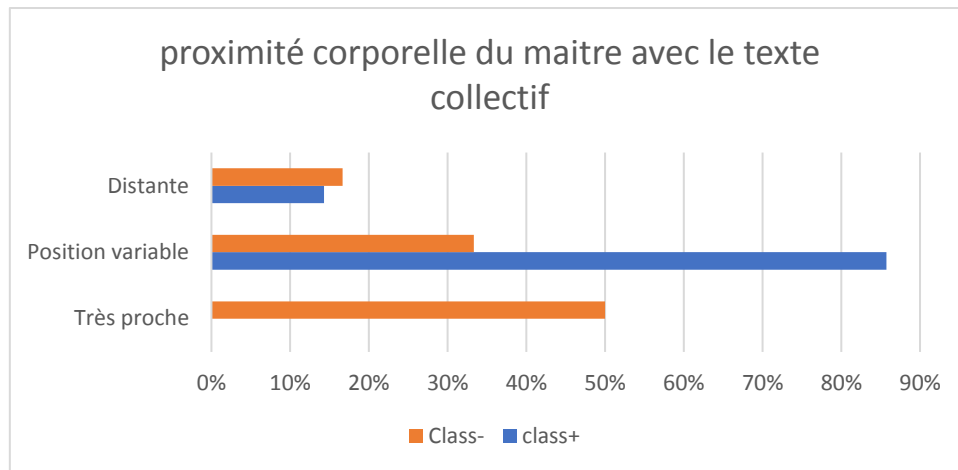


Figure 36 : comparaison de la proximité corporelle du maitre avec le texte collectif en découverte de texte

Les enseignants de Class- ne manifestent pas de réelle préférence dans l'occupation de l'espace autour du texte ce qui soutient l'hypothèse que le dialogue instauré pendant la découverte de texte lie en premier lieu l'enseignant et les élèves. Dans les Class+, on observe au contraire l'ajustement de la proximité avec le texte au cours de la séance. Dans la classe 49 (Class+), par exemple, la maitresse reste proche du texte tant qu'elle est dans une posture d'étayage de la lecture. Les élèves s'appuient sur des mots connus qu'elle surligne et décodent les mots inconnus. La séance se poursuit alors par une relecture du texte par l'ensemble des élèves. Elle se recule alors et utilise la règle pour suivre le texte à distance et s'efface du champ visuel des élèves qui peuvent se concentrer uniquement sur le texte.

Au premier abord, la structure de communication pendant la séance de découverte de texte semble similaire dans les deux groupes de classes. La plupart des élèves participent à la séance selon une distribution de la parole structurante. L'analyse fine permet cependant de comprendre comment elle est adaptée aux objectifs de l'enseignant qui apparaissent différents dans les deux groupes. Comme nous en avons déjà fait l'hypothèse avec l'analyse des autres structures du rituel, l'ensemble des Class+ cherche à créer un espace dialogique entre les élèves et le texte dans lequel il les guide. Dans les Class-, l'enseignant s'interpose souvent entre le texte et l'élève pour lui fournir des méthodes, des interprétations ou des versions orales du texte. Il faut noter cependant que ces observations sont très homogènes dans le groupe Class+ alors que pour le groupe Class- le profil décrit ci-après est plus une tendance qu'une constante.

L'objectif d'espace dialogique, dans lequel l'élève est guidé, est soutenu par un ensemble de gestes professionnels qui servent la communication des Class+. Les enseignants sont très guidants dans la gestion des interactions et savent parfaitement gérer un oral réflexif qui étaye le propos de l'élève. La gestuelle observée crée de multiples manières le lien entre le texte et

l'élève. Le regard de l'enseignant et un jeu de gestes de pointage assurent une alternance entre les deux pôles (élève/texte) mis en relation. L'enseignant s'engage corporellement dans la séance et marque l'oscillation entre les temps de lecture/décodage et les temps de réflexion par un changement de posture et un comportement globalement actif. Enfin, il réduit plus ou moins le degré de liberté de l'élève dans la résolution de la tâche de lecture en ajustant sa proximité avec le texte.

Les enseignants de Class- cherchent à contrôler de manière plus étroite la réalisation de la tâche de lecture. Ils adoptent plus fréquemment une gestion directive des interactions orales qui remplacent la gestuelle de mise en lien avec le texte et la mise en place d'un oral réflexif. D'une manière générale on ne peut pas observer dans ce groupe la cohérence des gestes professionnels démontrée dans Class+.

Synthèse de l'analyse des structures de communication

Les résultats de l'analyse des structures de communication pour la lecture offerte et la découverte de texte mettent en évidence un ensemble de compétences de communication généralisé dans les Class+ et observable dans les Class- mais toujours de manière partielle.

Les Class+ parviennent à mettre en place une communication en classe basée sur la gestion d'un oral réflexif et ce faisant installent un dialogue entre les élèves et le texte lu ou découvert. Cet oral est soutenu par divers gestes professionnels :

- une bonne distribution de la parole avec une régulation de la prise de parole structurée ou informelle,
- une lecture du maître qui est intentionnelle et ménage des pauses prosodiques (des silences situés de manière pertinente) et qui crée l'aménagement d'un espace dans lequel l'élève peut construire des représentations, réfléchir, faire des hypothèses ...
- le propos des élèves est guidé et non dirigé, les questions initient un thème développé par les élèves avec l'aide de l'enseignant,
- le corps de l'enseignant est inscrit dans la communication et rend perceptible aux élèves le changement de temporalité dû à la lecture offerte, la mise en lien avec le texte et les changements cognitifs qui surviennent durant la lecture (centration sur le décodage ou prise de distance par rapport au texte pour construire le sens).

Cultiver la lecture privée au CP

L'ensemble de ces gestes sont partiellement observables dans les Class- mais jamais en totalité. La gestion des interactions est souvent directive, le corps n'est pas utilisé pour instaurer un espace de dialogue texte/lecteur et la lecture de l'enseignant est fréquemment affective. Il résulte, de cette structure, une communication axée principalement sur la relation maître-élève et non sur la relation texte-élève comme dans les Class+.

LA STRUCTURE DE VALEURS ET FINS : LES RITUELS DE LECTURE OFFERTE ET DE DÉCOUVERTE DE TEXTE

La structure de valeurs et fins présentée ci-après va compléter l'analyse des deux rituels étudiés qui utilisent la littérature de jeunesse.

La lecture offerte

À quoi sert le rituel de lecture offerte, quel sens lui donne l'enseignant ? Pour répondre à cette question avons centré l'analyse sur les interactions maître-élèves et sur l'utilisation éventuelle de ce rituel pour les autres tâches de la classe.

La présence et le contenu des interactions orales sont les premiers indicateurs retenus. Il s'avère que les interactions maître-élèves sont présentes dans toutes les séances de Class+ mais pas dans celles de Class-. Dans certaines des séances de Class-, les interactions observées impliquent uniquement les pairs. Le commentaire après lecture est par contre la règle dans les Class+, même s'il est parfois très court, et la séance ne s'arrête jamais en même temps que la lecture.

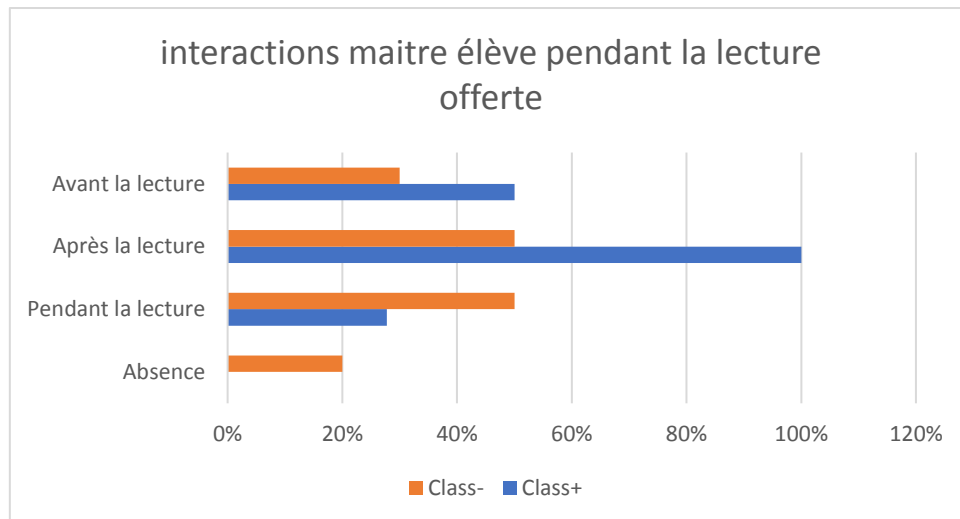


Figure 37 : comparaison de la présence d'interactions maître-élèves en lecture offerte

La moitié des séances observées en Class+ (50%) n'ont même qu'un seul temps d'interactions réservé après la lecture contre 20% en Class-. Ce temps apparaît donc comme une des fins dans les Class+ : la lecture a un sens si on en parle après.

On remarque également que les temps d'interactions et de lecture se confondent souvent dans les Class- (50%). Nous allons voir que dans les deux groupes les interactions n'ont pas le même contenu.

Nous avons identifié sept topics concernant la focalisation des interactions :

- la compréhension de texte : une manière d'exercer la compétence narrative ou inférentielle ou interprétative,
- le lexique : l'explication des mots ou expressions,
- les impressions personnelles : expression de ressentis individuels,
- la mise en lien avec des projets de classe, des expériences ou connaissances personnelle,
- les illustrations : l'examen attentif des illustrations d'un album,
- l'intertextualité : la mise en relation avec des genres, œuvres, auteurs ou autres textes connus,
- Le paratexte : la prise de repères dans le paratexte de la couverture.

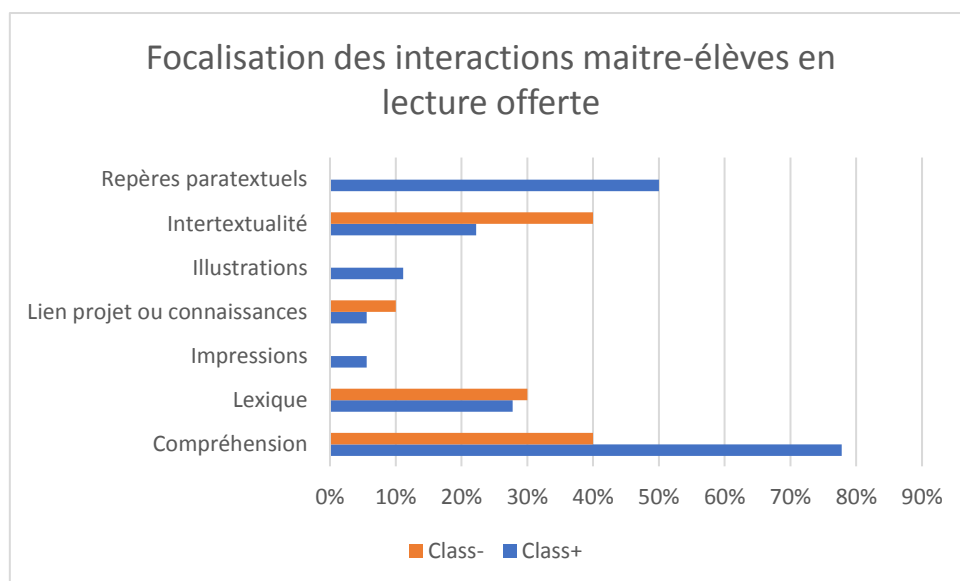


Figure 38 : comparaison de la focalisation des interactions maître-élèves

Les topics d'interactions ME sont beaucoup plus variés dans les Class+ et une grande part de ceux-ci est consacré à la compréhension de texte. Dans les Class-, les interactions sont concentrées autour de quatre thèmes : l'intertextualité à égalité avec la compréhension, le lexique et le tissage avec un projet ou des connaissances personnelles.

La compréhension, qui est le sujet majeur des interactions ME dans les Class+, est toujours traitée après la lecture. Dans ces mêmes classes, les interactions autour du paratexte et de la couverture ont toujours lieu en début de séance. Ces deux observations alimentent l'hypothèse d'un enjeu de séance axé sur la pratique privée de lecture. En effet, la séance commence par un temps de prise en main du livre lu, il est observé, tourné et manipulé par l'enseignant au centre du groupe, suit la séance de lecture peu interrompue par des interactions ME et se termine par une discussion axée sur la négociation collective d'un sens à donner au texte. La compétence narrative est souvent exercée, nous l'avons observée dans 44% des séances, la compétence inférentielle est très souvent sollicitée, dans 66% des séances, et des réflexions d'ordre axiologique sont également présentes dans 44% des séances de Class+. Les enseignants de Class+ cherchent donc à travailler la compréhension de texte lu en se rapprochant du fonctionnement du lecteur ordinaire. Ils ne négligent cependant pas les autres aspects de la lecture. Par exemple, l'intérêt des illustrations de certains albums est au centre de deux des séances observées, l'une avec l'album *Poisson et chat* (Joan Grant), l'autre avec *Dans la forêt profonde* (Anthony Brown). Certaines lectures contribuent à un projet. C'est le cas de la lecture de *Le petit jardinier* (Lars Klinting) pour introduire un projet de plantation, *Lulu présidente* (Daniel Picouly) en préparation d'une séquence sur les élections, *Le livre des mamans* (Todd

Parr) au moment de la fête des mères et *Chapeau rond rouge* pour comparer avec la version qui sera lue en classe par un autre adulte. Une autre lecture est faite pour alimenter un cycle de lecture en réseau autour du loup avec le conte *Le loup et l'agneau*. La pratique de lecture prend ainsi un sens inscrit dans la vie de l'élève au-delà du sens attribué au texte, elle est intégrée à l'activité ordinaire de la classe. La lecture offerte dans ces classes permet tout à la fois de se documenter, d'apprécier des artistes, de prendre du plaisir à l'écoute d'histoires et de construire des repères liés à l'écrit (gestion de la compréhension de textes, repères littéraires, repères paratextuels).

Dans les Class-, la compréhension, peu abordée, est traitée principalement en cours de lecture, à l'aide de commentaires et de questions fermées, comme nous l'avons vu dans la structure de communication, ce qui contribue peu à l'apprentissage de la compréhension. Les deux autres topics traités dans les interactions montrent que les Class- cherchent soit à construire des repères dans la culture littéraire soit à tirer profit des lectures offertes pour améliorer le vocabulaire de leurs élèves. La lecture offerte est, toutefois, parfois tissée avec les autres tâches de la classe. La lecture de *Nuno le petit roi* (Mario Ramos) est mise en réseau avec l'album en cours d'étude (*Le petit roi* d'Anne-Claire Lévêque), la lecture de *Pourquoi les hirondelles ne font pas le printemps* (Michael Escoffier) prépare un projet d'écriture et enfin la lecture de *L'hiver de Léon* anticipe le visionnage du dessin animé éponyme. L'absence d'interactions ME dans certaines séances montre également qu'une des finalités conçues par Class- est la détente, une pause dans le temps de classe. Les objectifs de la lecture offerte restent cependant restreints et assez confus comme si les enseignants, malgré leur choix de lire des histoires à leurs élèves, ne savaient pas comment faire vivre la lecture de littérature de jeunesse en classe. Les classes 22 et 83 et 34 sont de bons exemples de cette confusion.

La maitresse 22 manifeste son envie de faire lire les élèves chez eux. À l'occasion d'une lecture offerte, elle interpelle une de ses élèves :

1 M22 : (...) c'est toi xx / qu'avait des p'tits livres qu'on pouvait au CP / une collection qui s'appelle Juliette / c'est ça ?

2 e : oui

3 M22 : c'est pas toi qui m'avais dit ça

4 e : si

Cultiver la lecture privée au CP

5 M22 : bin / tu pourras m'nous en apporter un / on le lit ensemble et après tu pourras le reprendre / c'est pour montrer aux enfants

L'objectif annoncé est donc d'ouvrir l'appétence à la lecture, cependant la lecture offerte qui suit est très orientée sur l'explication du lexique et la compréhension à l'aide des reformulations et commentaires de la maitresse si bien que l'histoire devient un prétexte à une séance de vocabulaire où il faut donner la bonne réponse à l'enseignante.

Dans la classe 83, la maitresse vient de terminer la lecture de *C'est moi le plus malin* (Mario Ramos) et joue avec les élèves à retrouver les lunettes du loup sur les illustrations puis elle annonce :

1 M83 : alors / est-ce que maintenant que je vous ai diverti / que j'veus ai fait un peu oublier l'histoire / est ce que vous pouvez m'dire / dans cette histoire on parle d'autres histoires que vous connaissez / est-ce que vous pouvez me dire ces histoires ?

La séance se transforme brutalement d'un temps de détente en évaluation de l'attention et des connaissances des élèves et brouille l'intention initiale de partager une histoire avec les élèves.

En classe 34, les élèves et la maitresse s'installent au coin regroupement.

1 M34 : on est venu là pour se détendre / se calmer [*elle attend que tout le monde prenne place*] en voilà un / un petit roi / il s'appelle Nuno / [*elle montre l'album*] / alors ce petit roi là s'appelle Nuno / il a une couronne (...)

2 M34 : les histoires c'est bouche fermée [*elle lit l'histoire dans le silence de la classe*]

3 M34 : vous avez le droit de lever la main [*suit un temps d'interactions où la maitresse passe rapidement d'un guidage « à l'écoute » à « directif » qui contrôle la bonne écoute des élèves.*]

L'intention initiale est la détente (qu'on remarque également dans C83) mais qui est sérieusement nuancée par la contrainte de silence absolu. La mise en réseau avec la lecture suivie (*Le petit roi*) est esquissée en quelques mots. Enfin, la séance se termine sur un jeu de questions-réponses à l'image des questionnaires de lecture et où la maitresse reformule et explique elle-même l'histoire.

Il apparait en définitive que le sens attribué à la lecture offerte dans les Class- est relativement flou. Il mêle simultanément des objectifs de détente, relatif au plaisir de lire, et des objectifs

d'apprentissage qui font du texte un objet d'étude. Les sujets d'étude observés sont essentiellement le lexique et les bases d'une culture littéraire.

Les deux groupes se distinguent ainsi par la clarté et la focalisation de leurs objectifs. Les Class+ intègrent la lecture offerte dans le quotidien de la classe en tissant les expériences de lecture avec la diversité des expériences de l'élève, ses apprentissages littéraires et ses activités scolaires. La séance de lecture offerte, et plus largement la lecture, est conçue comme un instrument qui donne aux élèves l'occasion de vivre une expérience puis de revenir dessus dans un jeu interactionnel qui s'apparente à un entretien d'explicitation (Vermersch, 1994). Les objectifs, toujours clairs, montrent par leur diversité la richesse de la lecture mise en scène en classe : apprendre à comprendre un texte entendu, préparer un projet, apprendre à donner son avis, comparer différentes versions d'une histoire, lire en réseau et enfin nourrir son imaginaire et s'évader. Il résulte de cette diversité un accroissement de la valeur de la lecture. Celle-ci est présentée comme un instrument multi-service. De cette manière, la construction du sujet-lecteur est alimentée en associant la dimension compréhensive et la dimension instrumentale de la lecture ce qui fournit un « motif pour lire » (Chauveau, 2011).

Les Class- manifestent de leur côté un intérêt pour les bienfaits dont la lecture offerte est parée : enrichissement des compétences linguistiques, en particulier le développement du vocabulaire, amélioration des compétences en compréhension et mise en place des bases d'une culture littéraire (référence aux contes traditionnels, connaissance d'auteurs classiques, lecture en réseau) et développement de l'appétence à lire. On identifie deux objectifs distincts, la détente et l'étude d'un texte, qui sont fréquemment mêlés et apportent de la confusion dans les fins et les valeurs du rituel. Est-ce une séance de travail ou au contraire un entracte ? Les objectifs de séance se trouvent alors focalisés, non plus sur la pratique de lecture, mais sur l'album qui apporte divertissement ou sur lequel les élèves peuvent faire un travail. On note au passage que la notion de plaisir, fréquemment associée à la lecture, est assimilée ici au divertissement ou à la détente. Les valeurs associées à la lecture sont à cette occasion brouillées. Nous faisons l'hypothèse que les enseignants des Class-, privés de directives claires dans les textes officiels concernant la lecture de récit, perçoivent de manière confuse l'enjeu de cette pratique.

La découverte de texte est en revanche un genre professionnel stabilisé encadré par des instructions officielles. Voyons comment sont conçus les objectifs de séances.

La séance de découverte de texte

L'objectif sous-entendu par l'intitulé de la séance de découverte de texte est de prendre connaissance d'un texte en accédant à une version orale et porteuse de sens de celui-ci. Pour opérationnaliser et procéder à une analyse fine de la structure de valeurs et fins de cette séance, nous avons noté la présence explicite de différentes compétences quand nous les avons identifiées. Par explicite, nous entendons que la compétence ciblée est activée par l'enseignant par l'intermédiaire d'une consigne ou d'une question, et qu'elle est étayée ou guidée ou supervisée par celui-ci. Quatre grandes compétences ont été retenues :

- Les compétences d'identification de mots en cours d'apprentissage au CP,
- les compétences linguistiques liées au lexique ou à la syntaxe nécessaire à la compréhension,
- les compétences inférentielles nécessaires aussi à la compréhension,
- les compétences narratives également constitutives de la compréhension, permettant notamment de pouvoir reformuler ou raconter un morceau de texte.

Ces quatre compétences ne sont pas mises en œuvre de manière équivalente dans les deux groupes :

	Compétences de lecture identifiées pendant la séance			
	Identification de mots	Linguistique (Lexique ou syntaxe)	Narrative	Inférentielle
Class+	100%	86%	71%	100%
Class-	100%	67%	67%	17%

Tableau 27 : comparaison des compétences de lecture identifiées en découverte de texte

On constate d'abord qu'en dehors de l'identification de mots, les compétences sont moins représentées dans le groupe Class- que Class+, en particulier la compétence inférentielle qui est absente. D'autre part, nous avons comptabilisé le nombre de compétences identifiées pour chaque séance (score de 0 à 4). En moyenne, les Class+ utilisent de manière explicite 3,57 des compétences retenues et les Class- 2,2. On observe donc une découverte de texte moins explicite et moins approfondie dans les Class- que dans les Class+.

De quelle manière ces compétences sont-elles mises en œuvre ? Est-ce toujours les mêmes procédures qui sont utilisées ? Nous pensons que les procédures utilisées dans un même but

n'ont pas nécessairement le même sens et la même valeur aussi chacune des quatre compétences identifiées sont analysées dans la suite de ce paragraphe.

Si l'identification de mots est bien généralisée dans toutes les séances observées, l'analyse fine dévoile en réalité des procédures qui différencient les deux groupes. On peut observer trois procédures explicitement sollicitées :

- le décodage explicite : soit le mot est lu par association des sons, soit un mot lu est analysé selon ses constituants graphophonologiques,
- la lecture directe de mots connus : il s'agit d'identifier des mots déjà étudiés, en particulier des mots outils,
- la sollicitation de procédures individuelles : dans cette procédure, l'enseignant demande aux élèves de lire sans verbaliser la procédure qu'il a utilisée, il peut s'agir d'une lecture individuelle ou de faire lire des élèves déjà lecteurs.

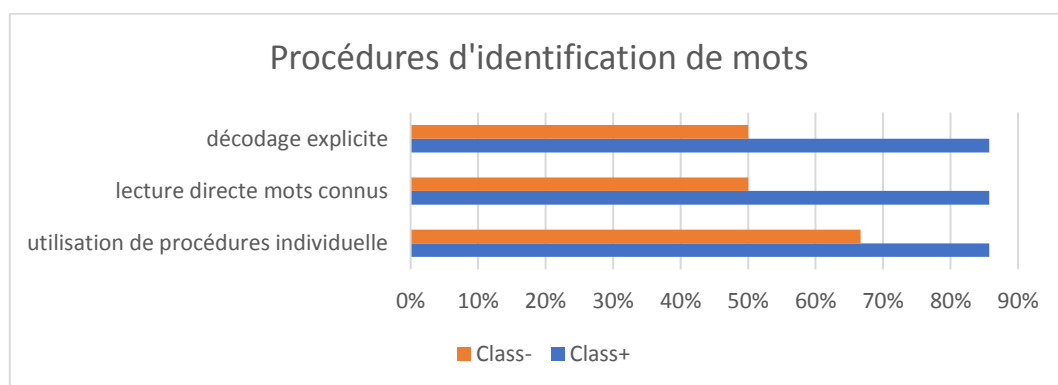


Figure 39 : comparaison des procédures d'identification de mots en découverte de texte

On remarque que les enseignants de Class+ font feu de tout bois et sollicitent toutes les procédures pour faire identifier les mots du texte. En revanche, les procédures individuelles sont très sollicitées dans les Class-, elles sont même les seules sollicitées dans 50% des classes observées. Deux manières d'inviter les élèves à utiliser leurs procédures ont été observées, l'une est personnelle et l'autre publique, cela correspond aux consignes de lecture silencieuse et de lecture orale pour la classe. La consigne de lecture silencieuse est la norme dans les Class+ mais elle n'a été observée que dans une Class-. L'utilisation de toutes les procédures d'identification de mots sur un texte de littérature de jeunesse, support non scolaire, apparaît être un des objectifs des Class+ mais pas dans les Class- où certains enseignants sollicitent les élèves déjà lecteurs pour partager le texte.

Cultiver la lecture privée au CP

Du côté des compétences de compréhension de texte, nous avons identifié trois objets d'intérêt relatifs aux connaissances linguistiques :

- les marques orthographiques, en particulier le « s » du pluriel,
- les éléments de syntaxe, en particulier la phrase,
- le lexique (sens des mots, dérivation et homonymie).

Les Class+ semblent adapter leurs procédures au texte en cours de lecture. Aussi, aucune d'entre elles n'est systématisée, hormis l'identification de phrase.

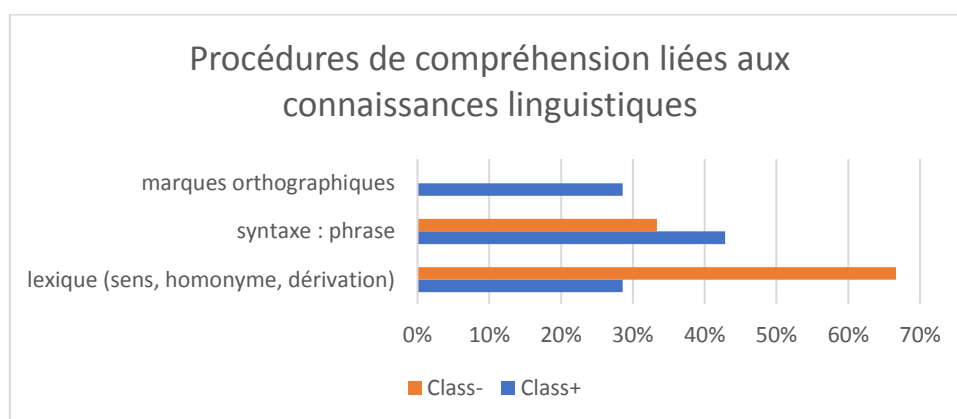


Figure 40 : comparaison des procédures de compréhension liées aux connaissances linguistiques en découverte de texte

En effet, l'identification des phrases avant la lecture entre dans le scénario de découverte de texte dans plusieurs méthodes de lecture⁴⁷ et les enseignants l'appliquent fréquemment. L'explicitation du lexique est, par contre, très présente dans le groupe Class-. Comme pour la lecture offerte, la littérature de jeunesse est un sujet d'étude et d'enrichissement du vocabulaire. D'ailleurs, le sens des mots dans les séances observées n'est pas nécessairement utilisé pour développer le sens du texte. Dans la classe 22 (Class-), la maitresse projette la première page du texte à découvrir et masque le texte pour n'afficher que l'illustration.

1 M22 : alors regardez là-bas // qu'est ce qu'on voit /// oui William /// t'as la main en l'air / bon vas-y j't'écoute

2 e : on voit un pingouin dans l'frigo

3 M22 : on voit un pingouin dans l'frigo // bon alors / on dit pas l'frigo / frigo c'est / bah / c'est un p'tit mot qu'on dit en famille ou entre amis gentiment / mais // le vrai mot / pour cette chose là / c'est quoi

⁴⁷ Par exemple, À l'école des albums (Retz)

4 e : réfrigérateur

5 M22 : je n'entend rien du tout / Zakaria

6 e : le frigideateur

7 M22 : le frigidateur [rires] i donne la date en même temps alors / non pas tout à fait / c'est presque ça // le quoi // Héloïse

8 e : le réfrigérateur

9 M22 : très bien / le réfrigérateur / répétez-moi le mot

Ici, l'illustration sert de prétexte à une leçon de vocabulaire. Dans la suite de la séance, on se rend compte que le mot n'est pas encore bien acquis mais il aide les élèves à deviner les mots. On entend un élève lire : 10 e : j'ai ouvert le frigideateur.

L'attention portée au mot juste, bien prononcé, est fréquent dans les Class- et semble être constitutif des séances de découverte de texte et de leur compréhension. Comprendre le texte serait alors en comprendre les mots pris de manière isolée.

La compétence narrative est également sollicitée, avec trois modalités observables. Deux modalités sont utilisées en début de séance pour faire un rappel du début de l'histoire ou pour anticiper sur le texte à lire à partir de la description des illustrations. La dernière modalité intervient en cours ou en fin de séance et consiste à reformuler ou re-raconter le texte lu ou un morceau du texte.

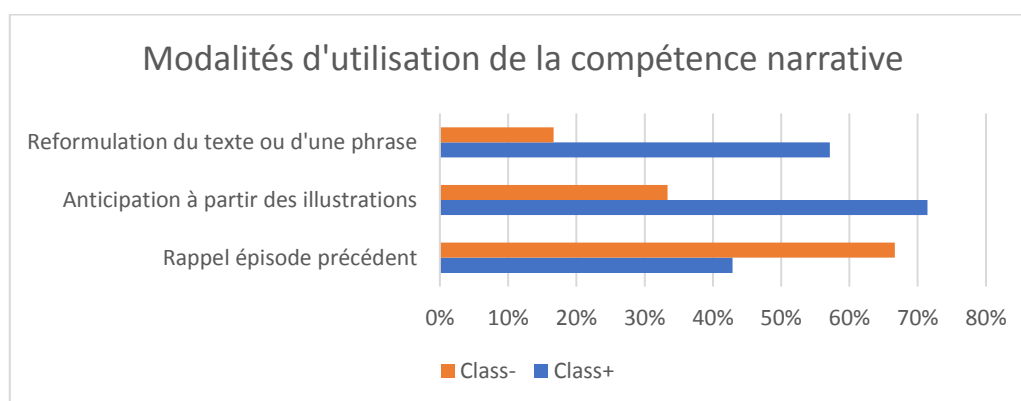


Figure 41 : comparaison des modalités d'utilisation de la compétence narrative en découverte de texte

Comme pour la compétence d'identification de mots, les Class+ utilisent plus fortement les trois modalités que les Class-, les pratiques sont diversifiées et riches. Les modalités les plus fréquentes sont l'anticipation à partir des illustrations pour Class+ et le rappel pour Class-, ce

Cultiver la lecture privée au CP

qui oriente différemment la participation des élèves. Dans le cas de l'anticipation, la participation a un effet d'engagement sur l'activité à venir, elle prépare à lire. La classe 49 (Class+) illustre de manière exemplaire cet engagement.

[la maitresse a distribué la feuille qui les élèves collent. La lecture est le début de « Bon appétit Monsieur Lapin » (Claude Boujon)]

1 M49 : pour l'instant la consigne c'est de regarder l'illustration pour essayer de me dire ce qu'on voit /// alors qu'est-ce que vous voyez sur l'image

[les élèves énumèrent les éléments de l'illustration, un lapin, une carotte, une table ...]

2 M49 : alors / essayez de me faire des phrases pour me raconter l'histoire (...) essayez de me raconter l'histoire sans la lire mais juste en regardant l'image

[suit un échange maitre-élève qui est l'occasion de remarquer la moue du lapin et l'expression de son état mental, de faire des hypothèses sur le dégoût affiché du lapin. La maitresse accepte toutes les propositions et étaye parfois la formulation]

3 M49 : alors / à votre avis dans mon texte je vais retrouver quels mots / je vais // d'après tout ce que vous m'avez dit / quels mots je vais pouvoir trouver

La consigne suit un fil qui amène petit à petit à l'identification de mots dans le texte, tout en entrant dans la narration du texte et en travaillant le lien texte-image propre à l'album. Elle met en lien l'activité en cours avec celle qui est à venir, la lecture proprement dite. Cette modalité est représentative de l'objectif de la séance, amener les élèves à lire seuls le texte.

Le cas du rappel présente l'avantage de recontextualiser le texte à lire mais ne possède pas le même pouvoir d'engagement dans la lecture. Sa mise en œuvre permet plus ou moins d'introduire l'activité de lecture. Dans la classe 95 (Class+), le rappel configure l'activité de découverte qui va suivre alors que dans la classe 34 (Class-), elle se présente comme un passage obligé sans lien réel avec la lecture.

CI95 : *[Les élèves sont assis à leur table, leur manuel « Mots d'école » (SED) est sorti et ouvert à bonne page. Ils lisent un épisode de Tout à coup une histoire de Samson le cochon.]*

1 M95 : Juste avant / j'aimerais qu'on me rappelle / on écoute la consigne / qu'on me rappelle c'qui s'était passé déjà dans notre histoire

2 e : sans regarder ?

3 M95 : sans regarder / qui pourrait m'dire

[suit le récit du précédent épisode avec un dialogue qui met en évidence que les illustrations montrent des événements qui ne sont pas dans le récit. Il s'agit d'un jeu avec le lecteur où les illustrations le renseignent sur ce que le narrateur ne sait pas]

4 M95 : donc ça / c'est c'qui y'a écrit dans le texte / par contre effectivement qu'est-ce qu'on voyait en plus dans les illustrations

5 e : le loup

6 M95 : le loup / hein / qu'est-ce qu'il fait notre loup ?

[dialogue qui permet de compléter l'histoire avec les informations des illustrations]

7 M95 : donc là c'est pareil / vous avez un dessin / par contre on va s'intéresser tout d'abord au texte / d'accord /// pour ça on va chercher les mots qu'on connaît

CI34 : [Les élèves sont rassemblés au coin regroupement pour la lecture de l'album en cours « Le petit roi » (Anne-Claire Lévêque)]

1 M34 : vous allez essayer de vous rappeler de quoi parle notre nouvel album

[insatisfaite du rappel des élèves, la maitresse décide de relire toute l'histoire]

2 M34 : alors maintenant en quelques mots de quoi parle notre histoire

[un long échange suit qui analyse les différences entre les rois habituellement rencontrés dans la littérature et celui de l'album, puis la maitresse clôt la discussion et annonce la consigne de travail]

3 M34 : tous ensemble / on regarde quelques étiquettes au tableau (...) / déjà / est ce qu'on va être capable de reconnaitre les nouveaux mots qu'on a découverts hier

Dans la classe 95, le rappel est l'occasion de se remémorer le fonctionnement du récit, qui joue sur la complémentarité texte-image. Il fournit alors une méthode pour aborder la lecture et engage les élèves dans le jeu auquel le texte invite. Dans la classe 34, le rappel permet de situer le texte dans un réseau d'œuvres qui ont pour personnage un roi. L'échange qui suit le rappel a une portée intertextuelle mais ne contribue pas à engager l'élève dans la lecture à suivre.

La reformulation après lecture est très faiblement utilisée dans Class-. Les observations sur Class+ montrent que cette tâche est toujours incluse dans un travail de compréhension du texte ou d'une phrase.

La compétence narrative est donc plus fréquente dans les Class+ et sa mise en œuvre est toujours au service de la compétence générale de lecture et sert un objectif de compréhension ou de configuration d'une méthode d'approche du texte. Les procédures observées sont adaptées aux besoins du texte pour en faciliter la lecture. Les enseignants de Class- qui sollicitent la compétence narrative le font souvent pour des objectifs différents de la lecture : dans la classe 34, il s'agit de situer le texte dans un réseau d'œuvre, dans les classes 13, 66, et 22, il s'agit de contextualiser le texte à lire dans le déroulement de l'histoire. Autrement dit, les Class- utilisent plus souvent cette compétence au service de la contextualisation du texte dans un ensemble plus grand plutôt qu'au service de la pratique de lecture. Nous formons l'hypothèse que ces classes centrent leur séance sur le texte plutôt que sur sa lecture.

Lorsqu'on analyse l'utilisation du traitement des inférences durant la séance, il s'avère que celle-ci est pratiquement absente des observations dans les Class-. Par contre, comme pour les autres compétences de lecture, toutes les procédures sont représentées dans Class+ car l'enseignant choisit la procédure adaptée au problème posé par le texte. C'est lui qui, en général, initie la compétence inférentielle et chacun a des méthodes différentes pour solliciter la réflexion des élèves. Nous allons voir quelles formes peuvent prendre la formulation d'hypothèses, la réflexion sur les états mentaux des personnages ou l'explicitation de l'implicite.

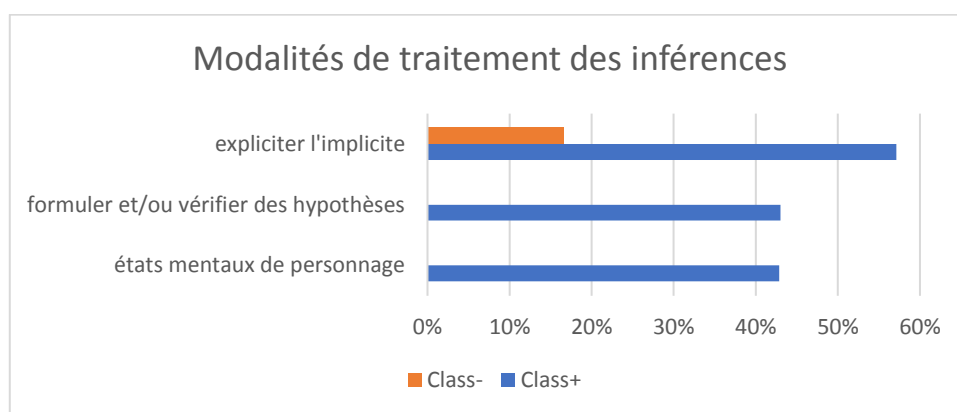


Figure 42 : comparaison des modalités d'utilisation du traitement des inférences en découverte de texte

Les classes 49 et 88 lisent le même album *Bon appétit Monsieur Lapin* (Claude Boujon). Le ressort de l'histoire est constitué par la première page qui annonce que Monsieur Lapin n'aime plus les carottes. Le lecteur est forcément intrigué et se demande pourquoi et ce qu'il va désormais manger.

CI49 : [les élèves viennent de décoder la première page du livre]

4 **M49** : est-ce que vous avez une question ?

(...)

5 **M49** : une question c'est une interrogation, c'est est-ce qu'il y a quelque chose qui vous pose problème / que vous ne comprenez pas

6 **e** : pourquoi est-ce qu'il n'aime plus les carottes ?

[suit un échange où les élèves font moult suppositions sur cette situation inédite]

CI88 : [les élèves en sont au dernier texte de l'histoire qui va résoudre leurs interrogations, ils n'ont pas encore commencé à lire]

1 **M88** : alors la semaine dernière vous avez écrit / ce que / le renard allait faire // est-ce que vous vous souvenez de ce que vous aviez inventé ?

[les élèves formulent ce qu'ils avaient supposé sur la fin de l'histoire]

La formulation d'hypothèse et sa résolution est organisée parfois sous forme d'écrit qui fait la liaison d'une séance à l'autre ou bien peut faire l'objet d'un débat oral en cours de lecture.

Le traitement de l'implicite est lui toujours exercé oralement en cours de séance, comme on peut le voir dans la classe 118. Le texte à lire contient beaucoup d'implicite que la maitresse éclaircit avec les élèves. Ils lisent *Enfin la paix* (Jill Murphy), l'histoire d'un papa ours qui ne trouve pas le sommeil à cause du bruit environnant.

CI118 :

32 **M118** : alors quel est le bruit du hérisson / comment i fait ce hérisson

[toute la classe décote et cherche à prononcer le son écrit « snrrr » (...)]

33 **M118** : alors à ton avis / Mélissa / le hérisson il fait / il fait c'bruit comment / ce bruit

34 **e** : avec sa bouche

35 **M118** : avec la bouche ? / tout à l'heure Junior disait une autre idée

[recherche de possibilités par les élèves] (...)

53 **M118** : ah / i gratte / avec ses pieds ? [dénégation des élèves] / est-ce que le hérisson il a des mains

54 **es** : non non

55 **e** : xx avec ses pattes ?

56 **M118** : peut-être i gratte / i gratte avec ses pattes sur quoi ?

Cultiver la lecture privée au CP

(...)

65 **M118** : (...) oui / peut-être que quand i fait des pas ça fait du bruit [*la maitresse mime des petits pas avec ses mains*]

L'implicite est mis à jour à l'aide d'une série de questions qui approfondissent au fur et à mesure les trouvailles des élèves. Ils passent ainsi du son produit par le hérisson à une représentation de la scène.

Les états mentaux des personnages servent souvent à comprendre le déroulement de l'histoire comme dans les classes 50 et 118.

C150 : [*les élèves viennent de terminer la lecture d'un épisode de Quel bazar chez Zoé (Dominique Falda)*]

1 **M50** : alors qu'est-ce qu'elle décide de faire Zoé ? /// alors on a dit nous / on avait imaginé qu'elle avait ajouté de l'eau dans son bain / est-ce que effectivement elle a ajouté de l'eau dans son bain ?

2 **es** : non

3 **M50** : non / xx pourquoi / qu'est-ce qu'elle a décidé de faire ?

[*brouhaha. On comprend qu'elle a décidé de laisser la girafe boire*]

4 **M50** : Voilà / la laisser / elle l'a laissé boire

[*suit un échange où la phrase est relue plusieurs fois et décortiquée*]

5 **M50** : (...) pour qu'elle puisse y boire / qu'est-ce que ça veut dire ?

6 **e** : elle a laissé / la girafe / pour qu'elle peut / puisse boire

7 **M50** : où ?

8 **e** : ben dans la baignoire

9 **M50** : hé ben voilà / ça c'est mieux expliqué / c'est mieux compris surtout

C118 : [*lecture de « Enfin la paix » (Jill Murphy)*]

9 **M118** : pourquoi il dit ça l'papa ours / pourquoi i dit **non oh non !** [*la maitresse ajoute l'intonation d'une personne mécontente*]

10 **e1** : pasque il entend du bruit

11 **e2** : pasque y'a des animaux qui font du bruit

12 **M118** : y'a des animaux qui font du bruit donc il est pas content / pourquoi il est pas content /// pourquoi il veut pas de bruit le papa

13 **e2** : pasqu'i peut pas dormir

14 M118 : parce qu'il peut pas dormir / les bruits des animaux l'empêchent de dormir

Le passage par les états mentaux des personnages (la décision de Zoé, le mécontentement du papa ours) est introduit par les enseignants mais est expliqué par les élèves. Les séances étudiées ici, ont toutes été filmées durant le premier trimestre et les compétences de lecteurs des élèves sont encore en développement ce qui explique le fort étayage. Dans tous les cas, ce passage soutient une compréhension fine du texte et rend les élèves très actifs, on observe que la prise de parole s'intensifie et que les propositions s'agglutinent les unes aux autres pour faire aboutir une explication commune.

L'ensemble de ces modalités regroupées sous la compétence inférentielle permettent d'approfondir la compréhension du texte et de construire une représentation mentale des sentiments des personnages, des actions et des liens de cause à effet entre les événements. Cette représentation mentale, imagination sous contrôle du texte, est constitutive de l'activité subjective du lecteur, la part intime. Bien présentes dans le groupe Class+, elles prouvent que le but des séances observées est de faire vivre aux élèves une expérience de lecteur dans toute sa complexité et sa richesse. Elles initient pleinement, grâce à l'étayage langagier qui convient, à la lecture privée. En contrepoint, leur absence dans Class- interroge sur les fins poursuivies par ces séances de découverte de texte.

Pour conclure, dans les Class-, l'ensemble des compétences de lecture sont moins représentées, on enregistre un taux d'observation plus faible pour toutes les modalités de ces compétences hormis pour l'appel aux connaissances lexicales, les activités de rappel de récit utilisées pour contextualiser la séance et l'appui sur les procédures personnelles des élèves lecteurs. En revanche, l'étayage pour la compréhension du texte est très faiblement observé, en particulier la compétence inférentielle. Le but des séances semble être, de manière générale, de donner accès aux élèves à la version orale du texte en levant toutes les difficultés liées au vocabulaire. Le fait d'utiliser un texte long, de littérature de jeunesse constitue un second but en soi et répond aux instructions officielles demandant de lire seul des œuvres de littérature de jeunesse⁴⁸.

Dans les Class+, la richesse des compétences mises en œuvre, l'adaptation des stratégies aux textes lus et l'attention portée à la construction d'une représentation mentale du récit démontrent une volonté de construire une relation individuelle mais négociée collectivement avec une œuvre. Les pratiques observées montrent un étayage qui favorise l'engagement de

⁴⁸ Voir le socle commun de compétences palier 1 dans le B.O. hors-série n° 3 du 19 juin 2008 consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm

Cultiver la lecture privée au CP

l'élève dans l'appropriation du texte et qui configure des stratégies de lecture multiples dont l'objectif est la compréhension fine du texte.

Synthèse de l'analyse des structures de valeurs et fins

L'utilisation de la littérature de jeunesse dans les deux groupes d'étude lors des rituels de découverte de texte et de lecture offerte apparaissent au service de deux objectifs distincts en matière d'acculturation. Le groupe Class- axe son action sur la transmission de textes et le groupe Class+ sur la pratique de la lecture.

Dans le premier groupe Class-, le sens attribué aux deux rituels observés semble répondre aux exigences des instructions officielles et se nourrit de représentations liées à la lecture privée : la lecture source de plaisir, l'enrichissement de la langue et la construction d'une culture littéraire. Le choix des modalités modélise une lecture longue et fluide, dont le caractère épisodique justifie les rappels de récit observés, qui est souvent mise en lien avec d'autres œuvres et pendant laquelle le lexique fait l'objet d'une attention soutenue. Lors des lectures offertes, le divertissement apporté par le texte est également un objectif affiché.

Le groupe Class+ cherche à favoriser l'entrée dans la lecture. Les deux rituels initient à la pratique privée de la lecture. Ils modélisent une pratique ancrée dans le quotidien en tissant les lectures offertes avec le quotidien de l'élève. La lecture, telle qu'elle est pratiquée dans les deux rituels, alterne des moments d'intériorisation et de socialisation où l'explicitation et la diversité des stratégies est centrale. La richesse et la variété de ces stratégies convient l'élève à adapter sa lecture au texte et soutiennent les mécanismes de régulation de la compréhension.

Toutes les structures des rituels ont été analysées, nous pouvons maintenant en présenter un tableau général qui nous permettra de comparer globalement leur mise en œuvre dans les deux groupes d'étude.

CONCLUSION DE LA COMPARAISON DES RITUELS DANS LES DEUX GROUPES D'ÉTUDE

La lecture autonome d'œuvres de littérature de jeunesse étant une des compétences du premier palier de la maîtrise du socle commun de 2008 (Instructions Officielles en cours au moment de l'enquête), il est naturel de trouver des rituels qui y initient les élèves dans les classes de CP de l'étude.

L'analyse des deux rituels choisis révèle une ritualisation beaucoup plus forte dans l'échantillon Class+ qu'on peut identifier grâce à un certain nombre de faits :

- La récurrence des séances est forte. Pour mémoire, dans l'échantillon Class+ l'étude approfondie de texte et la lecture est observée dans les trois trimestres (cf figure 9 p.115).
- On identifie un format de séance stabilisé.
- À l'intérieur de ce format on peut observer un espace et un temps bien délimités, des rôles clairs pour l'enseignant et les élèves et l'usage d'éléments symboliques.
- L'analyse montre que ces rituels sont, tels que les décrit Wulf (2004), « des modèles institutionnels de mises en scène du savoir collectif des pratiques d'actions communes », à savoir des modèles de lectures privées.

En tant que rituels, ils ont un pouvoir performatif ce qui soutient deux hypothèses que nous avons formées. Nous avons, en effet, supposé que l'acculturation à la lecture privée se joue dans les situations rituelles de lecture des textes de littérature de jeunesse et que les classes dans lesquelles on cultive la lecture privée créent un contexte plus favorable qu'ailleurs à l'apprentissage du lire-écrire.

L'analyse par structures des rituels montre l'existence d'un ensemble de gestes professionnels observés dans les Class+ qui favorisent l'institution du jeune lecteur. Dans les Class-, la même analyse met en évidence une ritualisation affaiblie par un amoindrissement de la récurrence, l'absence ou quasi-absence d'éléments symboliques, un espace non associé au rituel et enfin le peu d'investissement corporel du rituel par l'enseignant.

Nous pouvons maintenant dessiner les contours de cette ritualisation plus ou moins forte et instituante dans les deux groupes.

Les rituels dans le groupe Class+

Les deux rituels présentent un scénario stabilisé qui comporte trois temps formés par une porte d'entrée et de sortie et un corps de séance. La lecture offerte est composée d'un temps de préparation puis de lecture puis de discussion. La découverte de texte, introduite rapidement, enchaîne trois phases qui mènent l'élève d'une appropriation par la lecture individuelle à une lecture collective en relais puis à une lecture personnelle experte. Les gestes professionnels

Cultiver la lecture privée au CP

observés portent sur l'étayage de la pratique de lecture. Cet étayage assure un accès physique et cognitif au texte de diverses manières :

- Les lectures offertes sont basées sur une mise en scène intentionnelle du texte qui aménage des pauses prosodiques longues, stratégiquement situées, ce qui laisse la place à l'élève pour intervenir individuellement dans le jeu dialogique auquel le texte invite.
- L'ensemble des échanges oraux développent un oral réflexif grâce à une bonne distribution de la parole, une attribution structurante et un pilotage du propos qui est à l'écoute de l'élève ou guidant.
- La modélisation des procédures de lecture s'appuie sur un grand nombre de réifications qui mobilise à la fois des outils et le corps de l'enseignant : des outils sont utilisés pour symboliser le balayage du texte ou pour souligner les éléments structurants du texte ou déjà connus par l'élève ; les supports sont modifiables, ils peuvent être annotés et sont adaptés à l'élève ; le corps de l'enseignant est signifiant, il utilise une alternance de focalisation du regard ou de pointage vers les élèves et le texte ; il marque l'alternance temporelle des changements cognitifs par des changements de posture ou de distance au texte collectif.
- La lecture offerte installe le livre lu au centre du groupe et aménage l'intimité liée à la lecture personnelle dans un coin de regroupement.

Les enseignants démontrent également une expertise dans l'engagement de l'élève dans la tâche. Ils savent gérer l'enrôlement de l'élève dans la tâche à réaliser en préparant l'entrée dans la fiction ou en aménageant un temps de découverte individuelle. Les rôles adoptés dans la suite du rituel favorisent la participation de l'élève quand le maître est tuteur, sa manipulation quand il soigne l'organisation matérielle du rituel. Ils donnent également l'occasion aux élèves de montrer leur expertise lorsqu'ils leur délèguent la lecture orale du texte.

Enfin la richesse en compétences de lecture des séances observées, tant dans l'identification de mots que dans la compréhension de texte prouve que les enseignants de Class+ ont une connaissance approfondie de la lecture dans ses différentes dimensions.

En définitive, ce format pédagogique ritualisé et expert est nettement centré sur l'agir du lecteur. Les séances rituelles de Class+ fournissent aux élèves un cadre explicite sur ce qui attendu des élèves et ce que fait le maître et participent de ce fait à l'institution du jeune lecteur dans la communauté des lecteurs (Privat, 1993).

Les rituels dans le groupe Class-

On ne peut pas identifier de scénario typique dans l'un ou l'autre des rituels malgré certaines régularités. Les séances ont un format qui présente plutôt 1 ou 2 temps, l'occurrence la plus fréquente étant un temps de préparation et un corps de séance.

Dans les deux types de séance, l'enseignant a une action qui cherche à faciliter pour l'élève la compréhension du texte et l'identification de mots avec certaines dispositions. En particulier, on observe régulièrement des pré-lectures qui introduisent la séance, une lecture très affective en lecture offerte et l'appel aux compétences expertes de l'enseignant et des élèves déjà lecteurs. L'accent est régulièrement mis sur l'explication du lexique.

La structure de communication basée sur une relation propre à la transmission des savoirs, type professeur-étudiant, est ancrée dans une ambiance scolaire. La distribution de la parole est moyenne et le guidage des interactions fréquemment directif. On observe peu de réifications.

De ce fait l'engagement des élèves est assez faible puisque la participation active et la manipulation sont peu sollicitées sauf dans le cas de compétences expertes comme pour les élèves déjà lecteurs.

Nous formons l'hypothèse que l'utilisation de la lecture de jeunesse se conforme aux instructions officielles et/ou au goût personnel de l'enseignant pour la lecture mais sans une véritable conscience des enjeux que cela implique. Aussi ce sont les vertus de la lecture habituellement avancées qui sont mises en avant dans ces séances : le plaisir de lire, l'enrichissement du langage grâce à la langue écrite et la mise en place d'une structure de culture littéraire.

La séance de découverte de texte est un genre proprement scolaire tandis que la lecture offerte est beaucoup plus proche de la pratique familiale de lecture partagée. La présence simultanée de ces deux rituels permet de relier la pratique scolaire de lecture de littérature de jeunesse à la réalité sociale de pratique privée.

Il existe dans les classes une seconde situation assimilée à la pratique ordinaire de lecture. La bibliothèque de classe avec ou sans coin lecture complète le tableau des mises en scène de la lecture privée en classe. Comme pour les rituels présentés dans ce chapitre, nous avons comparé comment ils étaient mis en œuvre dans les deux groupes de classes.

Chapitre 12

La bibliothèque de classe et le coin lecture

La bibliothèque de classe est en théorie présente dans toutes les classes. Si son aménagement au sein de la classe n'est pas explicitement encadré par des instructions officielles, sa présence est héritée de recommandations, des méthodes actives, du développement de la littérature de jeunesse et des théories de la réception. La presque totalité des enseignants de l'enquête *LireÉcrireCP* (92%) déclare d'ailleurs en posséder une.

Le soin apporté à l'aménagement d'une bibliothèque peut être une véritable source d'engagement dans la lecture. Ni bibliothèque publique, ni bibliothèque personnelle, la bibliothèque de classe et/ou son coin lecture a un statut bien particulier. Elle est une forme de bibliothèque collective réservée à l'usage des élèves de la classe. Les livres qu'elle contient leur sont exclusivement destinés et son usage n'est pas conçu pour l'enseignant. Contrairement aux autres supports de la classe, les livres de la bibliothèque font souvent l'objet d'attachements de la part des élèves. Certains livres sont accaparés et conservés secrètement dans le casier des élèves. La popularité et le pouvoir socialisateur de ce lieu tient en grande partie à sa conception (Frier & Vadcar, 2017).

Les questions que nous nous posons à propos de la bibliothèque ne concernent donc pas leur présence mais leur aménagement, leur accessibilité, et l'offre de lecture proposée, trois critères déterminants pour que ce lieu soit investi par tous les élèves. Rappelons que nous ne disposons pas dans le matériel vidéo de temps d'utilisation individuel de la bibliothèque, c'est pourquoi nous nous appuyons sur le rôle organisateur de l'enseignant pour l'analyse de ces lieux.

L'AMÉNAGEMENT DE LA BIBLIOTHÈQUE : LE COIN LECTURE, UNE REALITÉ À QUESTIONNER

La question posée aux enseignants de *LireÉcrireCP* pour connaître la présence d'un coin réservé à la littérature de jeunesse dans la classe était : « Les élèves ont-ils un accès à un coin lecture ou une bibliothèque de classe pendant les temps d'autonomie ? » La réponse positive de 92% des enquêtés masque une réalité bien diverse.

Nous avons dans un premier temps cherché si l'aménagement prévoyait ou non un coin lecture. De plus, nous avons fait la distinction entre un coin dédié spécifiquement à la bibliothèque, dit

« coin lecture » et une bibliothèque installée dans un coin regroupement. Le visionnage des vidéos nous a permis de faire explicitement la différence entre ces deux types de lieu. De nombreux affichages ou outils typiquement scolaires caractérisent le coin regroupement. On peut fréquemment y voir un tableau, des calendriers, des listes de services ou cantine, des frises numériques ...

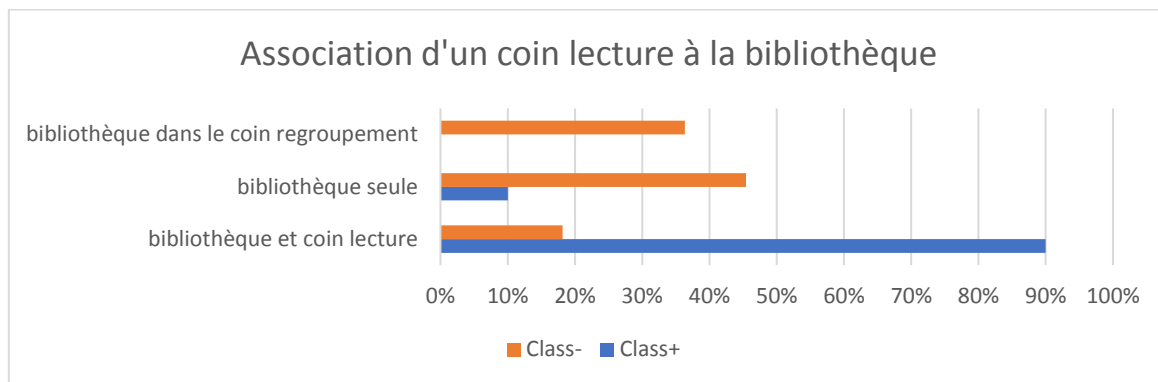


Figure 43 : comparaison de l'association d'un coin lecture à la bibliothèque

Le coin lecture est pratiquement une règle dans l'aménagement des Class+ (90%) mais très rare dans les Class- (18%). L'utilisation du coin regroupement pour la lecture libre en classe pose un problème de sens attribué à cette pratique. Même si la promiscuité peut envoyer un signal différent à l'élève par rapport à la disposition en classe, le coin regroupement est un lieu de travail scolaire. On y vient le plus souvent pour travailler certaines notions et recevoir des consignes. Comme son nom l'indique, il est également un lieu très social qui ne prédispose pas particulièrement à l'intimité. L'assimilation coin lecture/coin regroupement nous semble donc une option peu favorable, en particulier pour les élèves qui ne sont pas familiers de la lecture à la maison. Or, les questions d'acculturation visent plus spécifiquement ces élèves-là. Il est évident que la taille des salles de classes et l'effectif des élèves peuvent être un frein à l'installation d'un coin lecture. Dans ce cas, le bureau d'élève, qui symbolise l'espace personnel qui lui est attribué, paraît une meilleure option. On peut observer dans la classe 61 (Class+) que le maître a effectivement fait ce choix. Dans sa classe, il y a un coin regroupement et une bibliothèque qui sont bien différenciés et localisés à deux endroits différents dans la classe. Les vidéos montrent que lors des temps d'autonomie, les élèves utilisent la bibliothèque et vont lire à leur place. Dans le même temps, on peut voir le maître qui mène un travail de groupe dans le coin regroupement. Les fonctions des lieux ne sont ainsi pas mélangées et l'accès aux livres reste ouvert même si le coin regroupement est occupé.

Nous avons observé également le type d'aménagement des lieux de lecture en excluant bien-sûr les classes qui ont une bibliothèque seule.

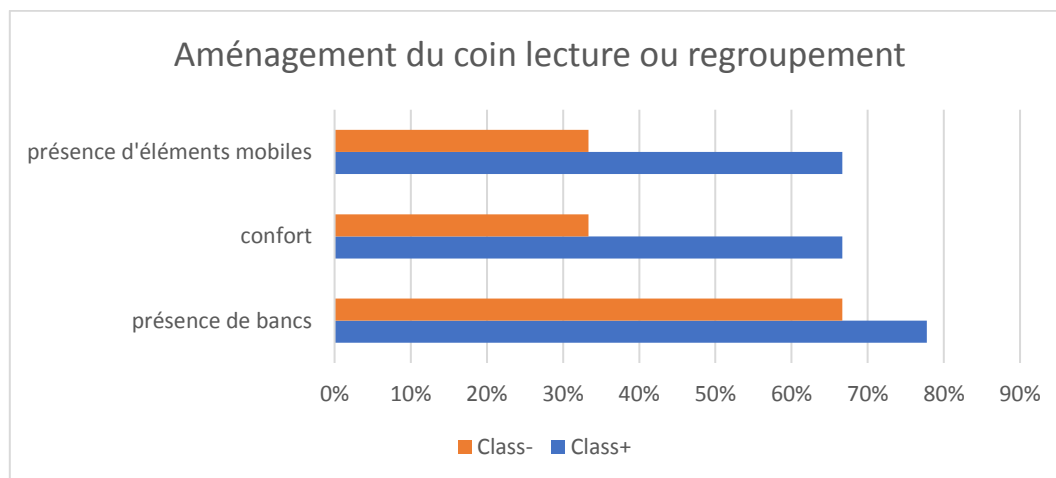


Figure 44 : comparaison des types d'aménagement des lieux de lecture

Les Class+ proposent beaucoup plus de confort et d'éléments mobiles que les Class-. Cet écart observé est expliqué par la faible part de coin lecture par rapport au coin regroupement dans les Class-. En effet, lorsqu'un coin lecture existe dans les Class+, il est généralement aménagé avec quelques éléments confortables et mobiles tels que des coussins, des chaises qu'on peut déplacer ou encore des tapis ce qui laisse aux élèves une latitude pour aménager l'environnement à leur convenance. Or, la lecture personnelle et en particulier celle de littérature « marque la conquête d'un espace et d'un temps intimes qui échappent à l'emprise du collectif. » (Petit, 2002 : 141). L'engagement du jeune lecteur dans cette conquête peut être facilité par l'environnement de la lecture en lui offrant des modalités d'adaptation personnelle, d'aisance personnelle. De ce point de vue, presque tous les coins lecture observés offrent un début de confort et une marge de modification. Mais ce qui différencie le plus les espaces de lecture observés est leur taille et l'ouverture qu'ils ont sur le reste de la classe.

Tous les coins lecture de Class+ sont à la fois circonscrits dans l'espace et ouverts sur la classe et offrent un espace supérieur à 2m². La classe 50 est exemplaire du type de configuration observé dans cet échantillon. Caractérisée par une bibliothèque importante composée de plusieurs meubles et bien garnie en albums, journaux, BD, documentaires et magazines, celle-ci délimite un espace large en quart de cercle de plus de 3m². Le lieu est accueillant et chaleureux grâce à son aménagement avec un banc-coffre équipé de coussin, ses couleurs et son ouverture sur la classe.

Dans l'échantillon Class-, les observations révèlent des espaces fermés, voire cachés et simultanément étroits. Dans ces classes le nombre d'élèves pouvant être accueillis est limité à

Cultiver la lecture privée au CP

un ou deux. On peut alors se demander quels sont les enfants qui utilisent ces coins lecture. Les élèves déjà lecteurs pour lesquels le coin lecture est une variable de différenciation ? La classe 13 illustre les aménagements observés parmi les Class-. Le coin lecture y est littéralement confidentiel. Installé dans un renforcement du mur du fond, le lieu est cerné par deux meubles qui le cachent aux yeux de tous les élèves. De fait, il occupe environ 1m² et n'est équipé que de 3 coussins.

Enfin, l'observation des lectures offertes nous renseigne également sur l'usage collectif du coin lecture fait par les enseignants de Class+. Dans cinq des neuf Class+ où nous avons visionné les lectures offertes, celles-ci se déroulaient dans le coin lecture, ce qui prouve que ces espaces sont assez spacieux pour y accueillir la classe. La proximité était grande et certains élèves devaient s'asseoir par terre. Ce choix initie l'appropriation du lieu par les élèves. En lisant une histoire dans le coin lecture, non seulement l'enseignant donne l'occasion à tous les élèves de s'y installer mais il modélise également comment s'y comporter : être assis, calme, ne pas déranger et ... y lire.

Nous pouvons valoriser, dans chaque classe, l'aménagement de la bibliothèque à l'aide d'un score. La construction de ce score utilise chaque critère auquel est attribué un nombre de points :

bibliothèque avec coin lecture	2 points
bibliothèque seule	1 point
bibliothèque dans le coin regroupement	0 point
présence de bancs	1 point
présence d'éléments confortables	1 point
présence d'éléments mobiles	1 point

Le score maximum est 5, et le groupe Class+ possède un score moyen de 3,8 tandis que celui du groupe Class- est de 1,5. Il faut noter que trois des dix Class+ observées ont un score de 5, mais aucune dans Class-.

Les deux échantillons Class+ et Class- sont ainsi très opposés quantitativement et qualitativement lorsqu'on compare la présence d'un coin lecture et son ergonomie. Alors que tous les enseignants de Class+ ont une bibliothèque, ils ont également choisi de manière presque unanime d'y associer un coin lecture bien aménagé qui est aussi rarement un coin regroupement. À l'inverse, il est possible qu'il n'y ait pas de bibliothèque dans Class- et dans le cas contraire le choix d'y associer un coin lecture est rare. Il s'agit, très généralement, d'un usage commun avec le coin regroupement. Qualitativement, les coins réservés à la lecture sont

spacieux, ouverts sur la classe, chaleureux et accueillants dans Class+ mais étroits et secrets dans Class-. Ce premier état des lieux dresse un portrait contrasté de l'invitation à la lecture dans les classes. Cela ne dit rien cependant des bibliothèques. À quoi ressemblent-elles ? Peut-on également discerner des observables permettant de différencier la manière d'organiser une bibliothèque de classe ? Les élèves de CP, jeunes lecteurs, même s'ils bénéficient dans le cadre familial d'une forte socialisation de la lecture, sont encore des débutants dans l'art de choisir et trouver les lectures qui permettent d'assouvir leurs besoins. Connaissent-ils d'ailleurs la variété de besoins que la lecture peut combler ? Les revues de bibliothécaires⁴⁹ mettent en avant la nécessité de proposer un choix varié et de mettre en valeur et rendre accessible différents types de lecture afin de favoriser l'enrichissement culturel des lecteurs. L'accessibilité est à la fois conceptuelle avec l'introduction d'un mode de classement et pratique avec des livres mis à la bonne hauteur dans un lieu facile d'accès. Nous avons donc axé notre analyse sur deux observables de l'ergonomie des bibliothèques :

- L'accessibilité à la bibliothèque, la manière dont elle est identifiée et située dans la classe et l'accessibilité aux livres, comment ils sont rangés, à quelle hauteur,
- l'ergonomie de l'offre de lecture, son organisation et sa mise en valeur.

LA BIBLIOTHÈQUE DE CLASSE : ACCESSIBILITÉ

L'accessibilité à la bibliothèque de classe dépend de sa localisation dans la classe. Notamment si elle est dans un lieu trop proche du cœur des activités scolaires, le lieu est dans ce cas trop public pour que l'élève puisse chercher à son aise un livre à son goût. Nous avons donc noté quand elle était suffisamment isolée pour l'intimité de l'élève. La question de l'identification du lieu a également été notée. Enfin, nous avons observé si l'environnement de la bibliothèque permettait bien d'y accéder. En effet, il arrive que la bibliothèque se trouve dans une armoire fermée ...

⁴⁹ Voir par exemple, dans « la vie des bibliothèques » (n°8, 2000), l'article de Jean-Michel Guillon : *Animations en bibliothèques*

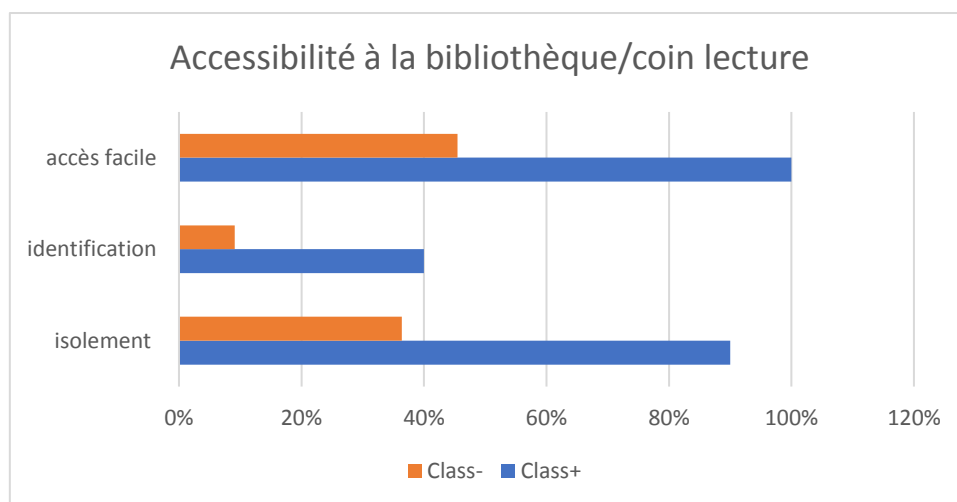


Figure 45 : comparaison de l'accessibilité à la bibliothèque de classe et/ou coin lecture

Dans toutes les Class+ l'accès est facile et la bibliothèque est presque toujours bien différenciée de la classe. La configuration est assimilable aux « coins » tels qu'on les observe en maternelle. Dans les Class-, cette situation est faiblement représentée. L'accès est souvent compliqué, le coin peu isolé. Enfin, les résultats sur l'identification du lieu montrent qu'il s'agit d'un critère peu pris en compte dans l'ensemble des classes bien qu'il soit mieux mis en œuvre dans les Class+. On peut supposer que la classe étant un lieu de vie très familier aux élèves, cela dispense de nommer les « coins » et que cette notion est implicite pour l'enseignant comme pour les élèves.

Dans la classe 66 (Class-), la bibliothèque consiste en un bac contenant quelques livres. Le bac est installé au sol juste derrière la chaise d'un élève. Un petit fauteuil installé là pourrait inviter au choix de livre, mais il paraît impossible d'y accéder sans déranger l'élève qui possède son bureau juste à côté et aussi sans être soi-même dérangé. La bibliothèque de la classe 61 (Class+) est en revanche stratégiquement située. Plutôt vers le fond de la classe, elle est placée contre un mur latéral de la classe et consiste en un large bac sur pied. L'enfant qui choisit un livre est de cette manière debout, ne gêne pas et n'est pas gêné et surtout il tourne le dos à la classe ce qui lui assure l'intimité et la tranquillité. Les regards des autres ne le dérangent pas.

Le second critère de l'accessibilité concerne les livres. La manière dont sont rangés les livres est plus ou moins facilitante pour les élèves. La hauteur des étagères, la possibilité de voir des couvertures et le rangement traditionnel vertical des livres sont les éléments que nous avons retenus pour observer cette accessibilité.

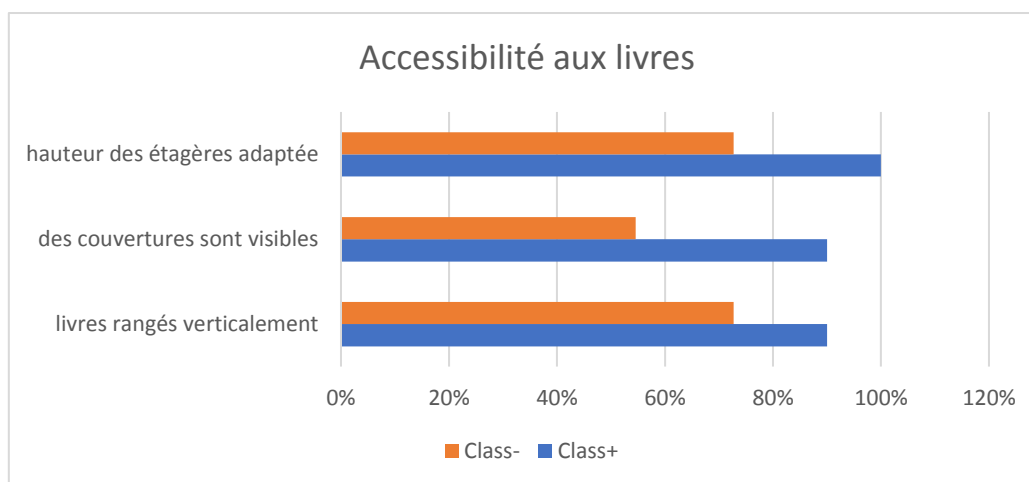


Figure 46 : comparaison de l'accessibilité aux livres

Dans les deux groupes le mobilier est en majorité adapté aux élèves et le rangement vertical adopté. La présentation de couvertures de livres est moins fréquente dans les Class-. On constate que l'accessibilité aux livres est forte dans les Class+ et moyenne dans les Class-. C'est le cas par exemple dans la classe 22 (Class-). La bibliothèque est bien fournie. Il s'agit d'un meuble haut, carré, qui pivote, les quatre faces accueillent des livres. Pourtant, outre la hauteur pénalisante, le meuble est coincé entre une armoire, un meuble et le mur.

Comme pour l'aménagement de la bibliothèque nous avons calculé un score d'accessibilité construit avec les critères présentés.

Le coin permet une intimité	1 point
Le coin est identifié par un affichage	1 point
Les livres sont rangés verticalement	1 point
L'accès au coin est facile	1 point
Des couvertures sont visibles	1 point
La hauteur des étagères est adaptée	1 point

Le score maximum est donc de 6, et le groupe Class+ possède un score moyen de 5,1 contre un score de 2,9 dans le groupe Class-. Ces résultats montrent que les bibliothèques de classes sont donc beaucoup plus accessibles aux élèves dans les Class+, en particulier en raison du choix d'implantation de celle-ci dans la classe. Il apparaît que les enseignants de ces classes accordent plus d'importance à la réservation d'un espace dédié à la bibliothèque. Il est, de plus, choisi afin d'en assurer l'accès et de préserver une forme d'intimité à l'élève.

L'offre de lecture est le dernier critère nous permettant de qualifier la bibliothèque de classe.

LA BIBLIOTHÈQUE DE CLASSE : ERGONOMIE DE L'OFFRE DE LECTURE

Dans la lignée des analyses et des résultats présentés jusqu'ici, nous ne nous intéressons pas, sous la dénomination « offre de lecture », aux livres proposés, leur qualité ou variété mais à l'ergonomie de l'offre. C'est-à-dire les moyens qui optimisent plus ou moins le choix de livres. En d'autres termes, les élèves ont-ils un large choix ? Sont-ils aidés pour choisir par diverses dispositions ?

Nous nous intéressons d'abord à la quantité de livres proposés. On distingue trois niveaux dans la quantité des livres de la bibliothèque. Certaines classes ont peu de livres, un ou moins par élève, ou elles en ont moyennement avec au moins deux par élève et enfin d'autres en ont beaucoup.

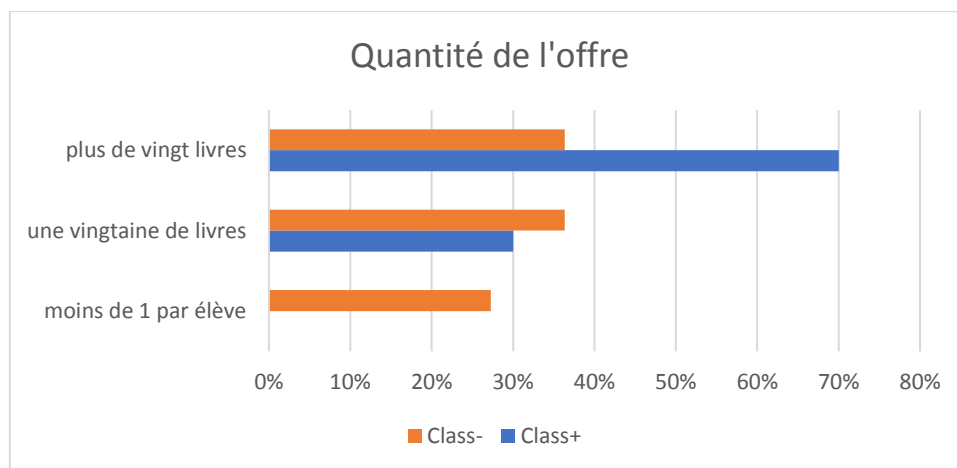


Figure 47 : comparaison de la quantité de l'offre de livres

Les classes bien fournies en livres se retrouvent d'abord dans les Class+, aucune de ce groupe a une offre réduite. Ce n'est pas le cas dans Class- où presque 30% de l'échantillon a une offre réduite.

Le second critère permettant de qualifier l'ergonomie de l'offre concerne la structuration de celle-ci. Comme nous l'apprenne les professionnels des bibliothèques ou librairies, un classement est une forme d'étayage à la recherche et par conséquent au choix. Nous avons retenu deux indicateurs, la présence d'un classement et la mise en valeur de certains livres, par exemple en les exposant, couverture visible.

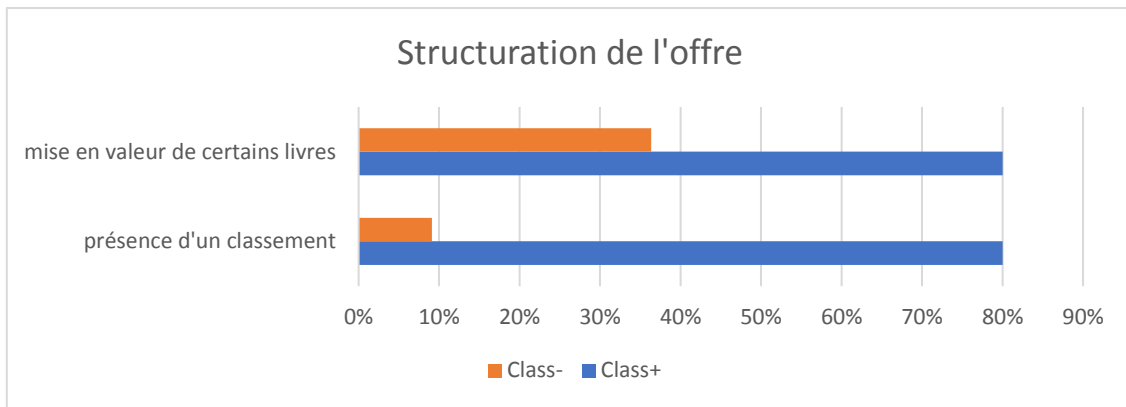


Figure 48 : comparaison de la structuration de l'offre de livres

Ce critère apparaît comme très discriminant entre les deux groupes de classes. L'existence d'un classement est fréquente dans Class+ et rare dans Class-. Cette attention au classement est accompagnée de l'exposition de quelques livres ce qu'on observe plus rarement dans Class-. L'organisation de la bibliothèque signale l'implication de l'enseignant dans la bibliothèque. De cette manière, il reproduit le fonctionnement des lieux publics de lecture. Pour les élèves non familiers des bibliothèques municipales ou des libraires, ces informations sont précieuses et participent à leur acculturation à la lecture. De plus, en introduisant un classement, les enseignants structurent, à minima, l'offre générale de lecture. Les types de classement identifiés prennent la forme d'étiquettes-repères ou d'un rangement par types (albums, documentaires, BD, revues et journaux).

Le dernier critère concerne l'attrait que peut offrir la bibliothèque. Nous avons ainsi observé si les livres n'étaient pas trop vétustes et si la bibliothèque était correctement rangée. Afin de réduire la subjectivité liée à ce dernier critère, voici ce que représente pour nous une bibliothèque mal rangée : les livres sont très éparpillés ou empilés les uns sur les autres et on ne peut plus effectuer un choix sans soulever un à un les ouvrages. Il est clair que l'intervention des enfants dans une bibliothèque implique un certain désordre mais lorsque celle-ci fait l'objet d'une certaine attention, elle est régulièrement maintenue en ordre par l'enseignant ou par les élèves eux-mêmes s'ils y sont sensibilisés.

On observe peu de différence entre les deux groupes, les livres sont relativement neufs et la bibliothèque relativement rangée. Nous ne pouvons cependant pas déterminer si l'ordre observé est le signe d'une bibliothèque inutilisée ou celui d'un soin quotidien exigé ou exercé par l'enseignant.

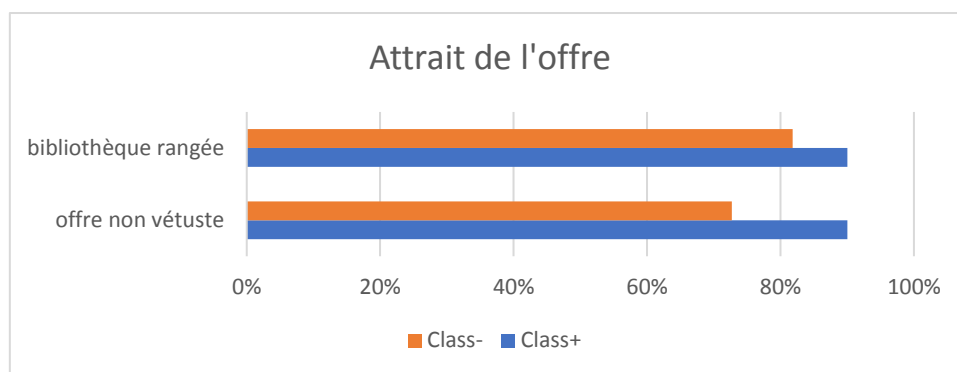


Figure 49 : comparaison de l'attrait de l'offre de livres

La bibliothèque de la classe 95 (Class+) offre un exemple de bibliothèque de classe stimulante et attractive. À l'approche de la bibliothèque une série de tablettes fixées au mur exposent des livres sur différents thèmes et de divers types : albums, documentaires et BD historiques. La bibliothèque est très fournie avec trois étagères de plusieurs niveaux et deux bacs sur pieds à la hauteur d'un enfant debout. Plusieurs affichages illustrés rappellent les règles élémentaires de rangement, de soin, et de respect des autres lecteurs. Enfin, on distingue des séries de livres rangées par couleur. Les vidéos nous ont permis d'observer qu'il s'agit dans cette classe d'un lieu populaire et très fréquenté.

Nous avons calculé également un score qui valorise l'offre de lecture suivant les critères décrits.

L'offre est supérieure à 20 livres	2 points
L'offre est limitée à une vingtaine de livres	1 point
L'offre est inférieure à un livre par élève	0 point
On identifie une forme de classement	1 point
Certains livres sont exposés	1 point
Les livres ne sont pas vétustes	1 point
La bibliothèque est rangée	1 point

Les Class+ ont un score de 5,1 en moyenne et les Class- de 3,1 pour un maximum de 6 points. Il s'avère que l'offre de lecture dans les Class+ est meilleure notamment en raison d'un nombre plus important de livres et d'une organisation semblable à une bibliothèque publique. Le choix de livre s'en trouve ainsi facilité tout en permettant aux élèves de commencer à s'appropriier les codes de classement ordinaires.

SYNTHÈSE DE L'ANALYSE DE LA BIBLIOTHÈQUE DE CLASSE

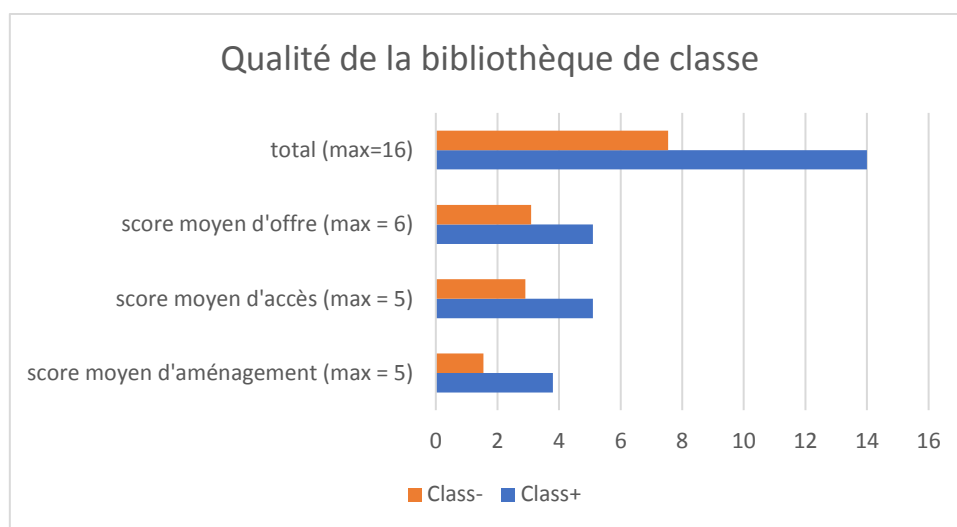


Figure 50 : comparaison globale de la bibliothèque de classe

Les résultats de nos analyses permettent de mettre en évidence un contraste très marqué entre Class- et Class+ dans la conception de la bibliothèque et/ou coin lecture. La comparaison globale fait apparaître un écart de qualité dans la conception allant du simple au double.

Dans les Class+, les bibliothèques semblent être conçues afin de favoriser la lecture personnelle de l'élève dans la classe. Trois dispositifs les distinguent plus particulièrement de celles observées dans Class- : un coin lecture est très fréquemment associé à la bibliothèque, celle-ci est bien garnie et elle est très accessible physiquement. Le rangement et l'organisation de l'offre de lecture facilitent le choix et modélisent des usages courants et des formes d'écrits culturels (magazine, album, documentaire). Le coin lecture est spacieux, ouvert sur la classe et invite à l'appropriation individuelle par la présence d'éléments de confort et déplaçables.

Les bibliothèques de Class- ne se ressemblent pas, mais on peut avancer que leur ergonomie pose souvent un ou plusieurs problèmes parmi les suivants :

- Existence d'une confusion des fonctions entre le coin regroupement et le coin lecture,
- le fond de livre est peu abondant,
- la bibliothèque est difficilement accessible, cachée ou mal dissociée du fonctionnement scolaire,
- le choix de livre est difficile en raison de l'absence de classement ou d'un rangement qui ne permet pas de voir rapidement les couvertures.

Cultiver la lecture privée au CP

En conclusion, l'attention des enseignants de Class+ à la conception de la bibliothèque de classe montre qu'ils cherchent, par leur rôle d'organisateur, à faire manipuler les livres par les élèves et à les inciter à lire en autonomie. Il semble que cette tâche fait partie de la conception générale de l'enseignement du lire-écrire dans leur classe parce qu'ils s'efforcent de la rendre accessible et attrayante pour tous les élèves. Dans les Class-, la bibliothèque apparaît plutôt comme une variable d'ajustement dans les moments d'autonomie des élèves. On peut, dans ce cas, se demander quels sont ceux qui vont la fréquenter. Certainement ceux dont la culture familiale leur fera choisir d'aller lire plutôt que faire un jeu ou un dessin.

Nous pouvons maintenant revenir sur nos hypothèses de départ dans la discussion présentée dans le chapitre qui suit.

Chapitre 13

Discussion

Au cours des deux chapitres précédents nous avons tenté de vérifier l'hypothèse générale selon laquelle les classes dans lesquelles on cultive la lecture privée créent un contexte plus favorable qu'ailleurs à l'apprentissage du lire-écrire (hypothèse 6). Pour cela nous avons comparé deux groupes de classes dont l'efficacité des enseignants, évaluée par la recherche *LireÉcrireCP*, est très contrastée. Le groupe Class+ appartient aux 15 classes les plus efficaces et le groupe Class- aux 15 les moins efficaces. C'est-à-dire que dans le premier groupe la part des progrès des élèves expliquée par les pratiques de l'enseignant est notablement plus importante que dans le deuxième groupe. La comparaison portait sur trois moments de classe dont l'objectif est la lecture de littérature de jeunesse ou de récit. Nous nous attendions donc à observer des différences dans les pratiques des enseignants.

Le premier résultat notable obtenu concerne la cohérence de pratique observée uniquement dans le groupe Class+. Dans ce groupe, que ce soit en lecture offerte, en découverte de texte ou dans l'ergonomie de la bibliothèque de classe, on observe de grandes régularités qui permettent de décrire les contours des rituels ou les lieux réservés à la lecture personnelle. Comment expliquer cette cohérence ? Nous pensons que les manières de faire communes sont le reflet d'une conception partagée de la lecture. En tant que conception partagée, nous pouvons donc dire qu'elle est également culturelle puisqu'elle réfère à des modes d'action et de pensée qui sont partagés (Rocher, 1968). Nous avons fait l'hypothèse que la culture cible favorisant les apprentissages du lire-écrire était la culture de la lecture que nous avons nommée lecture privée. Cela correspond à la définition proposée, par exemple, par le CNL dans son enquête sur la lecture. Pour établir son rapport intitulé « Les français et la lecture⁵⁰ », le Centre National du Livre mène une enquête qui cherche à établir quels sont les types de livres lus et en quelle quantité. Lire selon cette conception correspond donc à lire des livres, indépendamment du format papier ou numérique choisi, dans un but purement personnel. Nous l'avons défini comme une pratique articulée autour de trois pôles, la part de subjectivité, intime, la part objective qui est sociale et la part cognitive ancrée dans les compétences de lecteur⁵¹. Nous

⁵⁰ Voir le rapport de 2017 à l'adresse :

http://www.centrenationaldulivre.fr/fr/ressources/etudes_rapports_et_chiffres/les_francais_et_la_lecture

⁵¹ Voir le chapitre Définition de la lecture privée dans la première partie p.45

allons tenter de vérifier notre hypothèse en contrôlant si les manières de faire communes, observées dans Class+, articulent effectivement ces trois pôles.

La subjectivité de l'élève est sollicitée dans l'ensemble des situations étudiées. Dans les lectures offertes, la manière de lire, basée sur une mise en scène intentionnelle, ménage des espaces dialogiques dans lequel l'élève peut exercer sa subjectivité. De plus, dans ces mêmes séances le mode de groupement choisi, la qualité d'installation des élèves, la place réservée au livre au centre du groupe et l'absence d'interactions maître-élèves durant la lecture sont autant d'éléments qui symboliquement installent une relation individuelle et intime entre l'élève et le texte. Dans les séances de découverte de texte, c'est par le temps de lecture individuelle que l'élève dispose d'un temps personnel pour s'approprier le texte. Nous avons vu également que l'ensemble des aménagements prévus par l'enseignant, texte individuel et collectif, règle et stylos, mettent l'élève en situation de manipuler le texte. La manipulation, si fréquente en maternelle, correspond à un modèle d'action pratique ou familier dans lequel l'individu prend des repères qui lui sont propres et qui développe une relation individuelle dans laquelle des préférences et des habitudes pourront s'installer (Thévenot, 2006). Enfin l'intimité du lecteur est préservée dans les bibliothèques de classes. Nous avons vu, en particulier, la présence fréquente d'un coin lecture où l'élève trouve une marge d'adaptation et de confort. Si le coin lecture est absent, c'est la lecture dans l'espace personnel de l'élève, à son bureau, qui est privilégiée. La localisation de la bibliothèque qui la différencie des activités purement scolaires, autorise et invite également l'élève à un investissement personnel.

La part objective et sociale de la lecture est également présente dans les situations observées. Les lectures offertes sont conçues afin de ménager un temps conséquent de discussion après la lecture. Durant ce temps, le contenu des interactions est plus ou moins initié par l'enseignant et on observe toujours une bonne distribution de la parole. Les séances de découverte de texte possèdent une forte dimension sociale. Le scénario identifié dans ces séances permet aux élèves de négocier collectivement une version orale du texte à laquelle correspond un sens également négocié. Comme dans les lectures offertes c'est, en particulier, le climat interactionnel qui instaure cette négociation. Les élèves peuvent proposer, corriger, argumenter, vérifier et tomber d'accord. Le mode de lecture que nous avons identifié et nommé lecture-découverte en relais participe également de cette négociation. Chaque élève peut se sentir partie prenante de la lecture finale en ayant apporté au moins une petite pierre à l'édifice final. Les bibliothèques possèdent également un pouvoir socialisateur. Conçues pour être très fréquentées, elles initient aux usages sociaux de la lecture personnelle. L'espace réservé aux coins lecture ouverts sur la

classe ou les bureaux de classe font de ces derniers des lieux où la socialisation entre pairs est possible. Ces résultats confirment les préconisations de Giasson (2005), de Devanne (2001) et les observations de Frier (2016). Les élèves peuvent s’y entraider, s’étayer mutuellement et se servir de modèles.

Nous avons également obtenu des résultats intéressants concernant la part cognitive des séances observées. Ceux-ci montrent que les séances observées, lectures offertes et découvertes de texte, sont centrées sur l’agir du lecteur. Nous avons observé, en particulier, la richesse des stratégies utilisées dans l’identification de mots comme dans la compréhension de texte. Les échanges oraux en lecture offerte sont axés sur la compréhension, les usages de la lecture ou la construction d’une culture littéraire. Dans tous les cas, ils offrent l’occasion de dépasser le seul texte lu pour donner du sens à la lecture en général. Ce faisant, ces discussions alimentent implicitement les réponses à un questionnement de haut niveau : pourquoi lire, à quoi ça sert, dans quelles circonstances peut-on choisir de lire ? Les séances de découverte de texte répondent plutôt aux questionnements concernant le « comment » lire. Les stratégies d’identification de mots et de compréhension de texte sont explicitement abordées, il s’agit même du cœur de la séance qui laisse peu de place, sinon, à un temps de préparation. Nos résultats ne permettent pas de dire si les bibliothèques de classe sont ou non l’occasion d’investir des compétences de lecteur. Cependant nous avons montré qu’elles avaient un degré de qualité élevé propre à les rendre populaires auprès des élèves. Or, d’autres recherches montrent que la présence d’un coin lecture augmente le nombre de livres lus (Giasson, 2005), qu’une forte fréquentation permet d’exercer les compétences en cours de développement (Frier & vadcar, 2017) et enfin que l’entraînement à la lecture est corrélé à l’automatisation des compétences⁵². Aussi, nous pouvons penser que la qualité observée de ces bibliothèques en fait des lieux qui permettent d’exercer et d’automatiser les compétences de lecture en cours de développement.

Il s’avère que dans le groupe Class+ les divers moments de classe permettent effectivement de pratiquer une forme de lecture analogue à la lecture privée en investissant chacune de ses dimensions. Bien-sûr, chaque rituel est centré plutôt sur un des pôles. Nous pensons spécifiquement aux séances de découverte de texte dont l’objectif premier est de développer, en situation de lecture ordinaire, le décodage et la compréhension. À la suite de ce premier constat, nous devons étudier deux questions. La première concerne l’acculturation. Qu’est-ce

⁵² Voir par exemple les recommandations de la conférence de consensus sur la lecture de 2016, p.15, consultable à l’adresse : http://www.unesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/CC_Lecture_dossier_synthese.pdf

qui permet de dire que les situations analysées sont acculturantes et qu'elles développent des manières de faire, de penser et de sentir culturelles chez les élèves du groupe Class+ ? La seconde concerne le deuxième groupe, Class-. Peut-on affirmer que toutes les classes de ce groupe ne pratiquent pas la lecture en classe de manière analogue à Class+ ? En quoi peut-on penser qu'elles ne cultivent pas la lecture privée ?

Pour étudier la première question nous reprenons les hypothèses liées à l'acculturation (hypothèses 3 et 4) selon lesquelles :

3. L'acculturation se joue dans les situations rituelles de lecture des textes de littérature de jeunesse⁵³,
4. l'acculturation se joue à plusieurs niveaux de participation et d'engagement de l'élève dans la communauté des lecteurs : il met en gage ses compétences (négocie les savoir-faire : versant cognitif de la lecture) ou sa personnalité (négocie ses goûts : versant subjectif de la lecture privée) ou son image (donne son opinion, participe au discours social, négocie les valeurs : versant social de la lecture privée).

Nous avons montré par ailleurs que les séances observées de lecture offerte et de découverte de texte ont bien les caractéristiques d'un rituel. Elles sont tout d'abord très récurrentes, les lectures offertes et l'étude approfondie de texte sont pratiquées tout au long de l'année. Elles sont une représentation d'une pratique culturelle comme nous venons de le montrer. Elles ont un format clairement identifiable à l'intérieur duquel un temps et un espace sont bien délimités. Elles sont ponctuées par une gestuelle du maître signifiante qui marque les différentes étapes du rituel et désigne le rôle et les relations entre les participants. Les gestes qui symbolisent le début et la fin de la lecture offerte sont exemplaires de cette gestuelle, on entre et on sort du temps et de l'espace du livre. L'utilisation de divers pointages, regards, ou gestes de la main, mettent en relation le texte et les élèves. Les deux rituels utilisent également des objets symboliques qui forment des réifications du processus de lecture : la règle dont le mouvement suit le balayage oculaire du texte ou le stylo qui entoure les majuscules et points, le coin lecture ou le regroupement qui symbolisent l'intériorité nécessaire à la lecture individuelle. Nous avons également identifié des formules qui introduisent le temps de lecture et qui ont un pouvoir performatif, le « on lit » ou le « vous lisez ». À l'intérieur du rituel, les rôles sont clairement

⁵³ La littérature de jeunesse est un genre qui inclut divers types de texte. Il est composé de récits, de poésies, de documentaires ... Ce terme caractérise la production éditoriale à destination de la jeunesse sans viser pour autant la littérature en particulier (A-M Chartier, 2010).

définis, ils fonctionnent de manière symétrique et sont variables, l'élève passe régulièrement d'un rôle de manipulateur à un rôle d'acteur. L'enseignant, outre les rôles qui permettent le fonctionnement du rituel est de plus et en quelque sorte le maître du rituel. L'intérêt d'une pratique ritualisée en classe est pluriel. Il assure tout d'abord la transmission d'un savoir pratique par mimétisme (Wulf, 2004). La part intime de la lecture privée est, en particulier, difficilement transmissible par une autre voie que le rituel. Ce pouvoir mimétique a également une fonction performative (*ibid.*). L'élève au tableau qui balaye le texte avec la règle devient de fait un lecteur, tout comme celui qui se concentre et intériorise ses réactions lors d'une lecture offerte. Chaque élève peut ainsi accéder au statut de lecteur et intégrer la communauté des lecteurs de la classe. Les relations et les rôles sont clairs et bien définis dans cette communauté, chacun sait ce qu'on attend de lui et peut donner du sens à son action grâce aux réifications proposées par le rituel. La notion d'entreprise commune (Wenger, 2009) est particulièrement bien identifiable dans les deux types de séance et vise l'appropriation individuelle d'un texte. Celle-ci fonctionne grâce à la participation active des élèves, dont les interactions maître-élèves sont la trace perceptible. L'engagement du maître est réciproque à celui de l'élève parce qu'il adopte le plus souvent un rôle d'étayage et d'organisateur. La forme des rituels propose régulièrement des modèles : l'enseignant qui lit, la participation orale des élèves, l'utilisation des outils. Enfin, la négociation de sens qui caractérise les séances observées est fondatrice de l'appartenance à la communauté. Au final, l'entreprise commune fonctionne grâce à la participation de tous et à la somme des engagements individuels autorisés par la marge de négociation de sens introduite par l'enseignant. L'usage de la bibliothèque de classe vient en contrepoint de ces rituels. Elle renforce à la fois la participation des élèves et leur engagement. De plus, elle offre des modalités d'identification supplémentaires. La fréquentation élevée de la bibliothèque, ouverte sur la classe, influence les élèves qui en sont peu familiers et les incite à aligner leur comportement sur ceux de leurs pairs. Nous pouvons donc conclure que les lectures offertes et les séances de découverte de texte sont pleinement ritualisées et participent à la constitution de la communauté de lecture dans la classe. En tant que rituels, ils remplissent plusieurs fonctions que nous pouvons identifier et décrire. Ils ont une fonction sociale qui s'appuie sur deux modes de socialisation : la socialisation scolaire avec les micro-rituels de distribution de la parole et de communication non verbale du maître et la socialisation entre pairs qui donne accès à la pratique sociale de la lecture privée. Ils ont aussi une fonction d'apprentissage, également à deux niveaux : un apprentissage entièrement attribué à la scolarité concernant les procédures de lecture (identification de mots, compréhension de l'écrit), et l'apprentissage des fonctions de la lecture qui n'est pas exclusivement de la responsabilité de

l'école⁵⁴. Cet apprentissage spécifique instaure également un lien entre la pratique scolaire et la pratique sociale et culturelle de la lecture. Enfin les rituels observés ont une fonction langagière notamment en raison de leur étroite relation avec l'écrit. Cependant, la qualité et la quantité des interactions orales alimentent cette fonction et permettent de développer le langage oral chez les élèves. Nous avons observé comment les enseignants étayaient l'expression de leurs élèves, à la fois dans la syntaxe, le lexique mais aussi dans la conduite orale d'un raisonnement élaboré. Selon Montandon (2015), c'est la combinaison ou l'emboîtement de différents niveaux de signification des rituels qui ancrent ceux-ci dans la réalité sociale et la culture. Chaque situation étudiée, lecture offerte, découverte de texte et bibliothèque de classe n'assure pas le même ensemble de fonctions. La fonction sociale de la bibliothèque ne confirme pas réellement le statut d'élève, en revanche il confirme le statut de lecteur privé et sa fonction linguistique n'est assurée que par le développement potentiel des compétences en déchiffrage et compréhension. Les rituels de découverte de texte et de lecture offerte ont une forte composante sociale interne à la classe par l'intermédiaire des échanges maître-élèves, mais la composante sociale externe à la classe de la lecture est plus faible en découverte de texte qu'en lecture offerte. En effet, ce dernier rituel est plus souvent l'occasion de comprendre les fonctions de l'écrit que la découverte de texte. En conséquence, il semble qu'une seule situation ne peut, à elle-seule, permettre de cultiver la lecture privée et que c'est l'imbrication de plusieurs modes d'accès à celle-ci qui est efficiente. Nous rejoignons sur ce point les conclusions de Marianne Tiré (2017). C'est pourquoi nous pensons être en mesure de dire que les pratiques du groupe Class+ cultivent la lecture privée dans le cadre scolaire. Nous nous appuyons pour cela sur les faits suivants :

- Le caractère très rituel des séances de lecture de littérature de jeunesse ou de récit permet l'émergence d'une communauté de pratique de la lecture au sein de la classe,
- la lecture pratiquée dans cette communauté développe toutes les dimensions qui caractérisent la pratique sociale de référence dite lecture privée,
- l'imbrication de rituels et d'occasions de lire permet de faire le lien pour les élèves entre la pratique scolaire propre à la classe et la pratique culturelle selon les usages sociaux ordinaires.

⁵⁴ Les pratiques étudiées pouvaient se référer aux programmes de 2008 (programmes en cours au moment de l'enquête) où ne figurait pas du tout cet apprentissage. Depuis, les programmes de 2016 évoquent les « projets de lecteurs » des élèves et fixent comme attendu de fin de cycle 2 « la prise en compte des enjeux de la lecture ». On voit ainsi qu'il s'agit d'un apprentissage qui marque une frontière entre les savoirs scolaires et les savoirs sociaux et culturels. Il est également représentatif de la distinction des modèles d'apprentissage, modèles transmissifs vs modèles cognitifs.

Le lien entre les dimensions subjective, objective et cognitive de la lecture et le caractère rituel des pratiques observées est le résultat de gestes professionnels spécifiques. C'est une hypothèse que le groupe n°9 dit « acculturation » de la recherche *LireÉcrireCP* avait émise et que les résultats présentés permettent de valider. Nous pouvons ainsi conclure que l'efficacité des processus d'acculturation que nous avons étudiés est due aussi aux gestes professionnels suivants qui nous paraissent experts :

- La lecture orale de récits,
- la gestion et l'étayage des interactions orales,
- la gestion de l'enrôlement et de l'engagement de l'élève,
- l'organisation matérielle des séances observées et de la bibliothèque de classe.

Cette conclusion rejoint de nombreux travaux sur les gestes professionnels (Bucheton, 2005, Chabanne & Bucheton, 2002), la didactique (Sensevy, 2007, 2009), la lecture littéraire (Dufays, 2005, 2011, Terwagne, 2012, Tauveron, 2002) et la pratique de la lecture en milieu familial ou scolaire (Frier, 2006, 2016, Grossmann, 1996, Boiron, 2010, Le Manchec, 2004).

Ces deux conclusions nous amènent à la deuxième question soulevée par l'analyse des résultats. Peut-on affirmer que le groupe Class- n'est pas ou très peu acculturant alors même qu'on a pu y observer des séances de lectures offertes et de découverte de texte et des bibliothèques de classe ?

Nous venons de montrer que les conditions de l'acculturation forment un système qui fonctionne d'une part grâce à une communauté de pratique interne à la classe et d'autre part à l'aide d'un ensemble de gestes professionnels experts. La communauté de pratique, dans notre étude, émerge à partir de rituels scolaires et de moments de lecture qui permettent la participation de l'élève et font le lien entre la pratique scolaire et la pratique culturelle visée. Les résultats des analyses montrent que dans les Class- on ne retrouve jamais ce système en intégralité. On peut cependant souligner ce qui semble vraiment pénaliser le caractère acculturant des séances étudiées dans ce groupe. Le système d'emboîtement n'est pas toujours en place, dans certaines classes du groupe on ne pratique pas ou très peu la lecture offerte, ou bien la bibliothèque de classe est conçue seulement comme une variable d'appoint. Les séances mettent peu souvent en place des conditions pour favoriser la dimension subjective de la lecture privée et dans la dimension cognitive, la compréhension est travaillée à minima, parfois pas du tout. Parmi les gestes professionnels qui permettent l'émergence d'une communauté de pratique, la plupart sont souvent peu experts. La lecture de textes ne permet pas à l'élève de

vivre une expérience et ne fournit pas de modèle culturel de lecteur, la gestion des échanges oraux laisse peu de place à la négociation, l'enrôlement et l'engagement de l'élève est souvent faible et enfin l'organisation matérielle permet peu la manipulation cognitive de la lecture. La faiblesse de l'ensemble du système ne permet pas de cultiver la lecture privée chez les élèves. Aussi nous pouvons conclure qu'effectivement les pratiques étudiées dans le groupe Class- ne sont pas acculturantes.

Revenons maintenant sur l'hypothèse 6 :

Les classes dans lesquelles on cultive la lecture privée créent un contexte plus favorable qu'ailleurs à l'apprentissage du lire-écrire.

Au regard des résultats obtenus et de la discussion qui précède nous pouvons affirmer que le contexte créé par la culture de la lecture privée favorise effectivement les apprentissages. Le groupe Class+ est, en effet, constitué des classes où l'effet de l'enseignant est significativement plus positif que dans les autres classes de l'enquête *LireÉcrireCP*. Les pratiques de l'enseignant y sont plus efficaces. Le contexte créé par la culture de la lecture privée est concrétisé par une communauté de pratique de la lecture privée dans la classe. Celle-ci favorise l'engagement des élèves dans l'apprentissage du lire-écrire, l'aide à donner du sens à la lecture et plus largement à l'écrit. Il participe à la construction de représentations grâce à de fréquentes négociations de sens. On note que les conditions de l'apprentissage de la compréhension s'en trouvent favorisées. L'appropriation des pratiques culturelles s'articulent ainsi aux apprentissages techniques du lire-écrire et permet un va-et-vient entre des progrès individuels dans les habiletés de déchiffrage, compréhension et écriture et le développement d'usages sociaux de la lecture. Cultiver la lecture privée en classe apparaît alors comme une bonne option pour contextualiser efficacement les apprentissages du lire-écrire. Ces constats permettent d'établir que l'enseignement de la lecture en tant que pratique à la fois subjective, sociale et cognitive impacte positivement l'apprentissage du lire-écrire.

Au moment de clore ce chapitre, rappelons les deux résultats majeurs de cette étude : les résultats montrent un réel contraste entre Class+ et Class- et leur analyse montre que le groupe Class+ a des pratiques qui cultivent la lecture privée en classe. Cela signifie que l'acculturation en milieu scolaire est possible, qu'elle peut avoir une influence bien plus large que l'acquisition de connaissances sur les œuvres et participer à la construction du sujet-lecteur. Tous les enseignants ayant participé à l'enquête *LireÉcrireCP* étant expérimentés (la moyenne

d'enseignement en CP est de 9 années pour Class+ et 9,6 pour Class-) on peut donc déduire qu'il ne s'agit pas d'un savoir professionnel bien maîtrisé et connu. On peut effectivement enseigner depuis de longues années et, comme les maîtres de notre échantillon Class-, ne pas être en mesure de mettre en œuvre les gestes professionnels adéquats permettant l'institution de l'élève lecteur. De plus, nos échantillons comportaient une part équivalente de classes en éducation prioritaire (30% pour Class+, 27% pour Class-), cela signifie donc aussi que les maîtres experts, que nous pouvons nommer « passeurs de lecture » (Frier, 2006), n'ont pas une pratique différenciée selon la zone d'éducation. Leur expertise peut s'exercer de la même façon avec tous les élèves, avec les mêmes exigences langagières et la même jubilation à partager des récits (Rouxel, 2005). Ainsi, la lecture de récits au CP ne semble pas être une pratique « naturelle » équitablement répartie chez l'ensemble des enseignants. Elle demeure au contraire un savoir-faire professionnel hétérogène encore largement à construire en formation autour des questions de « rapport à la lecture » de l'enseignant. La séance de découverte de texte type récit ou littérature de jeunesse offre au premier regard une illusion d'homogénéité mais est en réalité très disparate, la question du tissage de la compréhension et de la gestion de l'explicitation des stratégies est différenciatrice des pratiques réelles. Enfin, la bibliothèque de classe reste, malgré de longues années d'existence en classe, un lieu souvent sous-investi et dont l'utilité semble méconnue.

C'est pourquoi, afin d'approfondir la connaissance des gestes qui permettent de cultiver la lecture personnelle, nous allons maintenant décrire comment l'enseignant peut jouer un rôle de modèle et étayer son appropriation par les élèves dans les mises en scènes des rituels liés à la lecture et les opposer à certains modèles observés dans Class-. Nous terminerons ensuite ce travail par l'étude de deux gestes professionnels identifiés, la gestion et l'étayage des interactions orales et la gestion de l'enrôlement et de l'engagement de l'élève.



QUATRIÈME PARTIE : L'ENSEIGNANT MODÈLE DE LECTEUR

L'objectif de cette partie est de décrire à partir des vidéos et de leurs transcriptions comment l'enseignant expert parvient à offrir un modèle de lecteur dans toutes ses dimensions et à engager les élèves à se l'approprier en attirant leur attention dessus. L'approche qualitative retenue dans cette partie et la suivante est inspirée des méthodes de l'anthropologie. Certaines des observations sont mises en perspective avec ce que nous avons pu observer dans les Class afin d'en souligner le contraste. Cette partie contient un chapitre consacré aux lectures offertes et un autre aux découvertes de texte. Chaque chapitre est structuré afin de montrer comment l'enseignant modélise l'entrée, l'immersion et la sortie de la fiction à partir des trois dimensions de la lecture privée, la dimension subjective, sociale et cognitive. Afin de faciliter la lecture des nombreux exemples qui vont suivre, nous avons adopté les conventions suivantes : la classe nr x est citée par Cx et son enseignant par Mx. Ainsi, pour la classe 52, il sera écrit C52 et M52.

Chapitre 14

La lecture offerte et le modèle de lecteur

La lecture offerte est particulièrement représentative de la dimension subjective de la lecture. Les travaux sur les lectures partagées la mettent en avant et insistent sur le partage d'expérience que celle-ci peut faire vivre aux enfants (Turin, 2008). Comme nous l'avons décrit dans notre cadre théorique, la dimension subjective reste personnelle et nul ne peut la modéliser. En revanche, les conditions nécessaires à son expression sont assez bien connues. Le secret d'un espace qui permet de se couper des stimulations extérieures (Citton, 2010), le confort lié au relâchement du corps propice à l'instauration d'un lien affectif avec le texte (Frier, 2006) sont des conditions difficiles à concevoir en classe. Comment l'enseignant expert parvient-il à mettre en scène le repli sur soi, le passage à l'immobilité et au silence requis pour l'intense activité mentale provoquée par la lecture et la fiction de manière plus générale ? La subjectivité seule ne peut cependant donner pleinement son sens à une lecture. Nous nous demandons donc aussi comment l'enseignant articule cette dimension importante en lecture offerte aux dimensions sociale et cognitive.

ENTRÉE DANS LA FICTION

Les conditions de la subjectivité

Créer un espace intérieur d'accueil pour la lecture

Le premier choix fait par les enseignants lors de la lecture offerte concerne l'environnement. Nous avons vu dans la partie 3 qu'en grande majorité, ils regroupent les élèves autour d'eux à la manière des lectures partagées en famille ce qui instaure une intimité particulière liée à la proximité entre les élèves et le texte. Ce que nos analyses n'ont pas montré sont les modélisations corporelles. Dans de nombreuses classes, l'enseignant tente d'instaurer un certain climat avant de commencer la lecture.

M61 commence sa lecture offerte en montrant une position de lecteur. Il est assis sur sa petite chaise à la même hauteur que les élèves, il est calme, bien installé au fond de sa chaise dans une posture confortable et ses jambes croisées ne peuvent pas bouger. Dans cette position, il attend que les élèves soient bien installés. Entre ses mains il tient livre indiquant qu'il est un lecteur. Son discours est parallèle à ce qu'il montre : « Hakim mets-toi au fond du banc// si je puis dire/// les pieds ne bougent plus/ les mains sont posées sur les genoux// on est à l'aise ». M79 donne également à voir un lecteur calme et immobile et demande aux élèves cette même disposition : « bien maintenant chacun a choisi sa position et on ne bouge plus / comme ça on n'embête pas le voisin ». Ainsi elle explicite aussi que chacun a besoin de ce silence et de ce calme pour interioriser. La posture la plus souvent observée est celle d'un adulte calme, assis, avec un livre sur les genoux, les mains croisées dessus. Il offre ainsi un modèle corporel et prend soin d'attendre que les élèves parviennent à aligner leur comportement au sien.

Dans les Class-, ce modèle est peu fréquent. M39 est debout et règle des problèmes de collage de fiche en attendant que tout le monde soit prêt. M22 est attablée face aux élèves comme pour commencer un conseil et feuillette son livre. M34 attend mais elle tient négligemment le livre qui pend dans le vide entre deux doigts. M54 est assise, calmement, elle a prévu de lire *La moufle* (G. Franquin), cependant les codes sont extrêmement brouillés : Les enfants sont installés comme pour une séance de lecture/décodage collective. En effet, les élèves sont face au tableau où est écrit le texte qui sera lu après la lecture offerte, le livre est posé sur le porte-craie. Ils sont priés de se laisser voir les uns les autres comme dans les autres séances. La

maitresse ne tient pas le livre, on ne peut pas savoir ce qui va se passer. D'ailleurs un élève demande « pourquoi c'est écrit la moufle ».

Modéliser une posture corporelle propre à l'intériorisation

Avant de débiter la lecture, dans toutes les classes, l'enseignant introduit le livre. Alors que celui-ci est avancé doucement au milieu du groupe par l'ensemble des Class+, on observe dans les Class- qu'il est très souvent brandi. Ces deux modes d'action ont un effet symbolique différent. Dans le premier cas, le livre est symboliquement mis au centre du groupe et devient l'objet d'une attention commune. La délicatesse des gestes observés renforce le sens de l'attention qui prend ainsi une connotation de respect et d'égards dus au texte. Nous avons souvent noté des gestes caressants, dans C95, C61, C88. M50 donne à voir un comportement exemplaire des égards associés à l'attention. Elle tient le livre devant elle au centre du groupe et durant la discussion qui précède le début de la lecture, elle s'avance de derrière le livre pour s'exprimer ou bien s'en écarte, elle l'éloigne pour le regarder avec les élèves. De cette manière, non seulement elle installe une claire distinction entre elle-même, maitresse qui va lire, et le livre mais elle introduit le livre comme un interlocuteur avec lequel les élèves vont avoir un échange. En effet, dès le début de la séance les enseignants de Class+ utilisent un système de pointage alternatif vers le livre et les élèves et éventuellement eux-mêmes qui instaure la relation entre les trois pôles distinctifs.

Le livre brandi dans Class- se présente plutôt comme un drapeau, un signal qu'il faut suivre et dispose l'attention des élèves dans une posture bien plus passive. M54 a, pour sa part, mis le livre en exposition. M83, observe le livre puis le tourne vers les élèves en le gardant contre elle. Ces trois manières de faire différentes orientent en premier lieu le regard des élèves vers le livre et mobilisent principalement une attention visuelle. Les enseignants de Class- font souvent corps avec le livre et ne se dissocient pas de celui-ci. M22 presse le livre contre elle et dans le dialogue qui précède la lecture finit par poser le livre à l'envers contre la table, le dialogue est instauré entre elle et les élèves.

Les conditions de la subjectivité sont installées dans Class+ par un environnement qui crée une intimité entre le livre et les élèves. Les enseignants modélisent la posture corporelle propre à l'intériorisation, le corps au repos confortablement installé. Ils orientent l'attention des élèves vers le livre en l'installant symboliquement au centre du groupe et par des gestes délicats

démontrent la valeur attribuée à l'objet livre au moment de la lecture. Dès le début, une relation individuelle entre ces deux pôles est installée à l'aide de gestes de pointage.

La dimension sociale et objective

S'inscrire dans un projet de lecture

Débuter une lecture, c'est faire à un certain moment un choix basé sur l'objectivité après avoir consulté diverses options. Choisir un livre implique d'avoir conçu un projet de lecture. Les lectures offertes que nous avons observées ne sont jamais choisies par les élèves. Cependant, les enseignants les aident à se projeter dans la lecture à suivre et à construire un « horizon d'attente » (Jauss, 1972). Nous avons observé plusieurs stratégies relatives à cette démarche.

Mobiliser l'univers connu des élèves pour le confronter à l'objet de la lecture

Dans C50, C79, C88, C49, la séance débute généralement par l'observation de la couverture. M50 laisse les élèves faire le lien entre *Chapeau rond rouge* (Geoffroy de Pennart) et le petit Chaperon rouge et se projeter déjà dans une histoire de loup : « Y'a le loup / il veut la manger / y'a la grand-mère ». C95 joue aussi sur la mise en lien avec l'univers connu des élèves et propose un livre du même auteur et avec le même personnage que la lecture suivie, après examen collectif de la couverture, elle dit : « c'est le même loup / c'est le même cochon / et le même auteur // c'est probablement une nouvelle histoire de Samson / on va vérifier ». M49 va lire *La vérité sur l'affaire des trois petits cochons* (Lane Smith) et incite les élèves à faire eux-mêmes le lien avec les contes qu'ils ont déjà lus. À l'aide de la couverture ils identifient les personnages et les différences avec ce qu'ils connaissent, ce qui l'amène à conclure avant de lire : « donc le loup aura peut-être une place importante dans l'histoire / on va voir ». M79 et M127 font raconter l'histoire par des élèves qui la connaissent déjà et proposent ensuite de vérifier si leurs souvenirs étaient exacts. Quelquefois le lien permet d'ouvrir sur un nouvel horizon. Dans C79, la maîtresse a déjà lu plusieurs albums de Claude Boujon. Ainsi, lorsqu'ils déchiffrent le nom de l'auteur, les élèves le reconnaissent et citent les livres déjà lus en classe. Or le nouvel album *L'intrus* a un titre qui les intrigue ce qui les amène à conclure que : « c'est quelqu'un qui se fait rejeter ». La maîtresse enchaîne alors : « alors / on va voir ».

Apporter des informations à un projet de classe

Dans C127 et C49, les maitresses inscrivent les lectures dans un projet de classe. M127 annonce que : « cette histoire-là / va nous servir à continuer les p'tits carnets roses de lecture ». M49 a un projet de plantations qui est aussi l'objet du livre qu'elle va lire. Après avoir fait bien observer la couverture elle dit : « alors écoutez bien / parce qu'après / je vais vous parler d'un projet ».

Partager le projet d'un élève ou de l'enseignant

Il arrive aussi que la seule envie de partager des histoires soit le projet de lecture, et l'aspect social de la lecture est alors clairement mis en avant. C'est le cas de M88 qui va lire un livre apporté par une élève : « c'est d'après un conte chinois que Julia avait apporté ». Ou de M61 qui assume un choix qu'il propose à ses élèves : « alors l'histoire que je vais vous lire/ c'est une histoire qui se trouve/ dans ce livre// ce livre [*il caresse la couverture de sa main*] c'est un livre qui est composé de nombreuses histoires// c'est un recueil d'histoires/ il y a plein d'histoires// moi j'en ai choisi une [*il lève un doigt pour montrer 1*]// une seule/ pour cet après-midi ».

L'illusion de la lecture détente ou plaisir

Ces différentes options sont rarement observées dans Class- et il arrive qu'aucun projet de lecteur ne soit élaboré pour les élèves comme dans C54 ou C22. Par contre, le projet de lecture plaisir associé à la détente est présent. Ainsi, M39 dit : « j'veis vous lire une petite histoire pour finir » ; M34 rappelle : « on est venu là / pour se détendre / pour se calmer » et M83 interdit aux élèves qui la connaissent de dévoiler l'histoire car : « sinon / ça va gâcher le plaisir des autres ». Cette stratégie semble faire croire que le seul fait de lire procure du plaisir et éclipse l'idée qu'il faut avoir au préalable soigneusement choisi son livre pour en tirer une satisfaction. C'est pourquoi certains enseignants focalisent aussi l'attention des élèves sur les éléments objectifs qui permettent de faire un choix.

Initier aux codes transmis par le paratexte

Lorsque M61 présente l'histoire qu'il a choisie, simultanément il informe les élèves d'un certain nombre de faits concernant le livre qui vont aider au choix : il existe des livres qui sont des recueils contenant plusieurs histoires, et contrairement aux albums, on n'est pas tenu de tout lire. La vidéo montre que ce message, sans avoir été explicité, est bien passé : en début de séance, un élève s'inquiète de la longueur de l'histoire à la vue du recueil et en fin de séance, le même ou un autre s'exclame : « ah elle était pas longue ».

Les codes concernés sont essentiellement contenus dans la couverture. Titre, auteur, illustrateur et même éditeur sont souvent localisés, lus et explicités. L'illustration est également très

investiguée. À partir d'elle, les enseignants montrent qu'on peut obtenir des informations sur les personnages principaux. Par exemple, M83 demande à ses élèves en leur présentant la couverture : « à votre avis / qui est le personnage de cette histoire ». De cette façon l'enseignant aide ses élèves à retrouver les éléments d'univers connus comme ceux des contes ou encore un auteur dont on a lu plusieurs œuvres.

L'engagement cognitif

L'enseignant expert a souvent commencé par installer les conditions de la subjectivité puis a aidé les élèves à former un projet de lecture et modélise ensuite très souvent la posture cognitive à adopter. Elle est formulée comme une consigne. C'est ce qu'exprime explicitement M61 : « non/ d'abord regardez/ écoutez-moi surtout ». Ce sont les deux sens mobilisés par la lecture : le regard nécessaire à l'accès à l'écrit et l'écoute, même s'il s'agit d'une écoute silencieuse dans le for intérieur. Lire c'est accéder à un discours par l'intermédiaire de la vue mais cela implique bien d'écouter ce discours, distinct du discours personnel, comme s'il était prononcé oralement. Quelques instants plus tard, le maître précise ce qu'il faut faire pendant l'écoute, ce qui revient à ne pas seulement écouter. Il réclame une écoute « attentive » et d' « essayer de réfléchir » aux personnages et à ce qu'ils font. L'emploi de la formule *essayer de réfléchir* marque la prise en compte par le maître du fait que les élèves sont encore débutants et qu'ils doivent faire l'apprentissage de cette gestion consciente de la compréhension. Celle-ci est habituellement implicite dans des échanges oraux où la part d'intentionnalité, la valeur d'illocution décrite par Olson (1985), est prise en charge par un ensemble de signes (gestes, mimiques, intonation) et par l'interaction. M95 exprime bien aussi l'attitude cognitive attendue : « alors ceux qui ne sont pas concentrés pour l'histoire vont aller s'asseoir dans l'escalier pour écouter d'un peu plus loin ». Au final, dans ces classes, la situation est vraiment claire pour les élèves, ils sont engagés dans un scénario où leur rôle a été bien explicité et où celui du maître est mis en scène ostensiblement et sans ambiguïté. On peut à ce titre parler d'activité remarquable par sa clarté cognitive (Fijalkow, Downing, 1984).

La consigne n'est pas toujours aussi explicite mais d'une manière générale ce qui est demandé est le silence. L'écoute attendue est parfois aussi introduite par le simple fait de dire ce que l'enseignant va faire comme c'est le cas pour M50 : « alors je vais vous lire cette histoire qui a été écrite par Pennard ». Aussitôt, et comme en écho à ce signal, tous les élèves font « chut ». M107 procède de même : « Alors j'vais vous lire une histoire / elle est courte », ce qui provoque une

attention et une posture d'écoute de la part des élèves. M95 rappelle juste avant de commencer : « Alors vous savez que je n'peux pas lire quand ça parle » et le silence s'installe.

Les Class- ont une manière d'obtenir le silence qui mobilise plus la posture corporelle que l'écoute. M39 exige le silence ainsi : « les histoires / c'est bouche fermée ». M54 donne la consigne suivante : « maintenant on ferme sa bouche/ on écoute », ce qui crée une légère confusion, écouter est-ce seulement se taire ? Ou le plus souvent un simple chut rappelle le silence.

La lecture peut alors commencer.

IMMERSION DANS LA FICTION

Les conditions de la subjectivité

Selon le concept de lecture littéraire, l'exercice de la subjectivité consiste également durant la lecture à une activité fictionnalisante, que Gérard Langlade décrit comme « l'activité créatrice — imageante et imaginante — du lecteur [qui] permet d'ancrer les propositions de l'œuvre dans la personnalité profonde, la culture intime, l'imaginaire de celui-ci » (2008 : 46). Quelle sont les conditions de cette activité fictionnalisante ? Elle s'appuie sur une expérience de lecture individuelle, et, pour activer la fictionnalisation, il faut que le lecteur soit confronté seul à seul avec un texte ou une partie de texte et qu'il puisse puiser dans son expérience du monde. Le jeune lecteur de CP a encore une expérience du monde limitée et les auteurs de littérature de jeunesse en tiennent compte notamment en créant des récits qui se rapportent à leur univers mais également en utilisant fortement l'image. On sait aussi que l'image dans l'album n'est pas illustratrice mais participe intégralement au récit (Van der Linden, 2003). La subjectivité va alors pouvoir plus ou moins s'exprimer selon la quantité des interruptions durant la lecture, le mode de partage des illustrations et l'atmosphère générale de la lecture qui privilégie plus ou moins l'individualisation de la lecture.

Faire vivre une expérience de lecture

Dans la partie 3 de ce texte, nous avons montré qu'il existe deux types de scénarios durant le temps de la lecture. Soit la lecture est lue sans interruption, soit elle est, au contraire, très interrompue pour être commentée et expliquée. Les maîtres experts de Class+ ont tous choisi

la première option. L'enseignant s'efforce durant la lecture de ne pas être interrompu et communique si nécessaire avec les élèves à l'aide de gestes. C'est le cas de M61 qui fronce les sourcils et fait signe aux élèves bruyants de faire le silence.

C22 (Class-) offre un exemple frappant de lecture discontinue. M22 ne fait pas une lecture complète, elle s'interrompt pratiquement à chaque page pour décrire, interroger, commenter et éventuellement réguler le fonctionnement de la classe. L'analyse de la transcription de la lecture offerte de *Viens jouer avec moi petite souris* (Robert Kraus) montre que le texte est lu sur 151 prises de parole où seulement 15 sont consacrées au texte. Le texte représente donc à peine 10% des interactions et les commentaires 90%. De plus, les prises de paroles contenant le texte sont entrelacées avec des commentaires, des régulations et des réflexions personnelles comme le montre l'échange 62 :

(en noir souligné, les régulations, en bleu les commentaires personnels, en orange les commentaires pour les élèves et en violet le texte)

62 M22 : chuuu/ reviens demain [commentaires des élèves sur l'illustration qui contient la nouvelle ruse du chat ; la maitresse retourne le livre vers elle pour vérifier]///hum il a plus mis la patte [pour elle-même ; puis s'apprête à relire mais remontre le livre]/// s'qui s'rait bien c'est qu'tu r'gardes quand j'montre [elle se remet en position de lecture]/// et maintenant vendredi// vendredi // viens jouer avec moi petite souris [voix enjoleuse]// je n'peux pas aujourd'hui/ je dois ranger ma chambre [petite voix coquine]// reviens

Il ne nous semble pas possible que l'élève puisse vraiment avoir une activité fictionnalisante dans ces conditions, peut-être même qu'il ne distingue pas toujours les mots du texte des mots de M22. L'expérience peut aussi ne pas avoir lieu si le texte est trop difficile pour les élèves, il revient dans ce cas à l'enseignant d'adapter son choix ou sa modalité de lecture. Cela arrive pour les longues lectures et certains enseignants décident de couper le texte en épisodes. C'est le cas, par exemple, de M49 (Class+) qui lit *La vérité sur l'affaire des 3 petits cochons* (Lane Smith). Elle fonctionne par chapitre et instaure un échange maître-élèves entre chacun pour revenir sur les péripéties qui viennent d'être lues. La lecture complète est faite sur deux jours. Dans C88 (Class+), on observe aussi une lecture en épisodes avec *L'ogre de Zéralda* (Tomi Ungerer) qui est lu en deux fois.

L'expérience de lecture tient aussi à la mise en scène du texte par le lecteur expert. Dans la partie 3 nous avons évoqué la mise en scène intentionnelle et la mise en scène affective. Nous avons noté que la mise en scène affective qui accentue les états mentaux, la personnalité des

personnages et les effets du texte est toujours utilisée, c'est incontournable pour faire une lecture orale expressive (Boiron, 2010). Cependant, elle est plus ou moins théâtrale et plus ou moins associée à une lecture intentionnelle marquée par des pauses prosodiques longues. Les maîtres experts excellent dans l'usage équilibré de ces deux mises en scène. Ils savent parfaitement utiliser la mise en scène intentionnelle et parfois même celle-ci sert de tremplin pour un échange maître-élève. Ainsi, dans C50, la lecture de *Chapeau Rond Rouge* passionne les élèves mais soudain la maîtresse arrête de lire, marque une pause et dit : « Han / j'peux pas raconter la suite / c'est trop horrible ». Elle referme alors le livre, se cache derrière apeurée, et ajoute, s'adressant aux élèves qui l'encouragent à continuer : « non / elle est allée prendre un couteau /// qu'est-ce qui va se passer ? ». Il est remarquable de voir les élèves encourager leur maîtresse à surmonter sa peur dans un jeu de rôles inversés qui rend visible la dimension psychique à laquelle la subjectivité de la lecture donne accès.

Les maîtres experts, dans leur manière de lire qui use de pauses prosodiques longues et qui évite d'interrompre la lecture, font vivre une expérience de la lecture à leurs élèves. Pour que cette expérience soit plus personnelle, ils essaient également de la personnaliser.

Individualiser l'expérience

Les conditions de la subjectivité sont tout d'abord dépendantes, comme au moment de l'entrée dans la fiction, du maintien de la concentration. Aussi le silence et le calme sont requis durant la lecture, ce que tous les enseignants observés font mis à part M39 (Class-). Celle-ci laisse la classe participer et les élèves dire les structures répétitives du texte et la petite chanson du personnage principal. Tous les élèves rient et s'écrient en même temps, ils semblent passer un bon moment tous ensemble. Pourtant, lorsqu'à la fin le texte nécessite de gérer des inférences, toute la classe reste muette, incapable de comprendre la situation. Nous pensons, en effet, que les élèves, tout à la joie de cette lecture animée, n'ont pas pu mettre en marche l'activité fictionnalisante qui les aurait aidés à accéder au sens de la situation. C'est pourquoi les enseignants tolèrent des interactions mais exigent un comportement propice à la concentration ce qu'on voit clairement dans C61 (Class+). M61 a du mal à contenir les rires associés à la lecture de *Le livre des mamans* (Todd Parr). Il demande le calme tout bas puis finit par préciser : « ce serait bien de rire quand c'est vraiment rigolo / mais qu'on ne se force pas trop à rire ».

Lorsque les conditions sont propices à une expérience individuelle, non perturbée par les influences extérieures, il arrive qu'un enfant soit bloqué par un mot inconnu. Nous avons noté trois types de réponses à ce problème. Certaines fois, l'enseignant accompagne le mot difficile

Cultiver la lecture privée au CP

d'un petit geste explicite. Par exemple, M88 se penche en avant en lisant « Wendy s'inclina », M61 fait un geste de la main pour signifier « tourner ». Quelquefois, le mot est directement associé à une reformulation comme M88 le fait : « le maître se mit à ricaner / il se moque de lui ». Il lui arrive, enfin, de répondre à la question d'un élève, comme M88 (Class+) :

1 e : qu'est-ce que ça veut dire chômage

2 M88 : ça veut dire que les maîtres n'ont plus de travail / parce qu'il n'y a plus d'enfants dans les écoles

Ce choix d'expliquer un mot peu fréquent met le texte à la portée des connaissances du monde de l'élève et individualise son expérience de lecture.

Enfin, comme l'a bien montré Boiron (2010), les enseignants utilisent des moyens oraux pour faciliter l'accès au texte. Ils font varier l'intonation ou le débit. Les maîtres experts ont une manière peu théâtrale d'utiliser ces moyens oraux. Ils livrent effectivement une version interprétée du texte mais se gardent de surinterpréter. C'est pourquoi ils ne font pas d'imitation de voix. Les changements de locuteurs sont pris en charge par le texte et ils laissent les élèves gérer eux-mêmes ces passages de parole. De même, ils n'exagèrent pas les états mentaux des personnages, également pris en charge par le texte. Ils font en réalité une lecture comme ils la font pour eux-mêmes mentalement ce qui a deux conséquences. La première est de montrer à l'élève ce qui se passe dans le for intérieur lorsqu'on lit silencieusement et la deuxième est de laisser aux élèves la possibilité de faire une interprétation individuelle du texte, de rapporter ce qu'ils entendent à leur propre expérience du monde. Il s'agit d'une observation constante chez tous les maîtres experts. Ce qui n'est pas le cas pour les maîtres de Class- qui préfèrent souvent surinterpréter le texte. Nous faisons l'hypothèse que cette option est choisie dans le but d'aider la compréhension du texte par les élèves ce qui revient à prioriser la dimension cognitive de la lecture au détriment de la dimension subjective.

Partager les illustrations

Nous avons observé toutes sortes de partage des illustrations. Elles sont montrées parfois en même temps que la lecture, quelquefois juste avant de lire le texte ou bien juste avant de tourner la page ou encore à la fin de l'histoire. Certains enseignants combinent plusieurs modalités de partage des illustrations. Mais ce qui facilite véritablement le partage est le mode de groupement

et le silence de l'enseignant. Les commentaires de l'enseignant ou son pointage privent les élèves d'une appropriation personnelle. Et le rassemblement autour du livre assure une proximité avec celui-ci assez grande pour pleinement profiter des illustrations. De plus, certains enseignants ont des méthodes personnelles pour renforcer le lien élève-illustration. M61 (Class+) regarde fixement les élèves lorsqu'il tend le livre vers eux et fait pivoter le livre pour que chacun puisse en profiter. Son regard insistant semble signifier ce qui est demandé, à savoir observer. Dans C88, la maîtresse mobilise toutes sortes de variations autour des illustrations. Dans une séance, elle commence par montrer silencieusement toutes les illustrations et demande avant de lire d'imaginer l'histoire à partir de celles-ci. Dans une autre séance, elle a commencé la lecture en montrant les illustrations avant de tourner la page puis elle change de méthode et propose aux élèves de fermer les yeux et d'imaginer les illustrations jusqu'à la fin de l'histoire. En fin de lecture, ils comparent ce qu'ils ont vu mentalement avec ce que l'illustrateur a proposé. Ces différentes méthodes ont l'intérêt d'étayer le processus « imageant-imaginant » sans que l'enseignant s'immisce dans celui-ci.

M83 et M22 utilisent au contraire les illustrations pour rationaliser le récit en soutien à une activité cognitive suscitée par le texte. Il s'agit même de la première consigne liée à la lecture qui va commencer. M83 demande : « On lève le doigt, on regarde juste l'illustration ». M22 observe la première double page puis la tourne vers les élèves en disant : « sur cette image on la voit la p'tite souris/ elle sort d'son trou là [*geste qui montre sur l'illustration*] // qu'est-ce qu'on voit d'autre ». Les deux enseignantes poursuivent par une description rigoureuse de chaque illustration qui permet de fonder une hypothèse que la lecture du texte va ou non confirmer. Dans C22 (Class-), après avoir identifié, avec les élèves, l'ombre du chat sur la même page que la petite souris, M22 conclut : « il veut croquer la souris [*elle rebaisse le livre-brouhaha*]// on va lire la suite pour savoir/// ». L'illustration ne sert plus dans ces séances à soutenir l'imagination de l'élève mais est utilisée comme support au travail de construction de sens.

La dimension sociale et objective

Durant la lecture, l'engagement objectif est tenu puisque l'activité fictionnalisante est importante. C'est pourtant l'occasion pour l'enseignant de modéliser la manipulation du livre. La position assise, le corps relâché et appuyé contre le dossier de la chaise, est une constante chez les maîtres experts. Les mêmes enseignants ont une gestuelle particulièrement délicate avec les livres. On les voit, par exemple, appuyer légèrement au creux de la pliure pour garantir

le maintien de l'ouverture. Dans une séance de C61 (Class+), M61 lit une histoire sans illustration et on peut observer sa manipulation qui est ici prototypique de l'objet livre, avec peu d'adaptation pour la lecture orale. Le livre est face à lui, il est à bonne distance pour la lecture, bras pliés. Pendant la lecture, il tourne délicatement et lentement les pages. On peut penser que ce geste lent vient d'une habitude acquise dans la lecture, le regard passe ainsi en douceur d'une page à l'autre sans discontinuité. La première fois qu'on utilise une liseuse où le simple toucher provoque brusquement le changement de page, on est surpris et on est obligé de revenir en arrière pour bien terminer les derniers mots de la page précédente avant de demander le changement. Ces instants sont certainement précieux pour les élèves qui ne fréquentent pas de modèle de lecteur dans la famille. La gestuelle observée dans les Class- est beaucoup moins représentative de la lecture ordinaire. M39 lit debout en marchant, elle a les bras tendus. M34 s'appuie sur ses genoux durant la lecture exactement dans la même position que lorsqu'elle attend le silence. M22 joue avec le livre qu'elle plie et tord souvent. Elle se cache derrière lui et redresse la tête pour apparaître au-dessus, s'appuie dessus ou le presse contre elle.

La lecture offerte est aussi, comme son nom l'indique, une forme de socialisation de la lecture propre à la dimension objective de la lecture. Les enseignants manifestent souvent ce partage par un adressage visuel. Ils lèvent fréquemment la tête pour diriger leurs regards vers les uns ou les autres, leur signifiant ainsi qu'ils partagent avec eux la lecture. Cet adressage est observable dans presque toutes les classes des deux groupes mais certains enseignants sont plus remarquables que d'autres à l'égard de cette pratique, comme M88 (Class+) qui distribue vraiment ses regards à tous les élèves. Bien-sûr, seule la lecture non entrecoupée des commentaires et des discussions comme nous l'avons observé quelquefois dans Class- donne un sens à cette forme d'adressage de la lecture.

L'engagement cognitif

Comme les maîtres experts font une lecture continue et fidèle, le soutien à l'activité cognitive est peu visible. Nous avons déjà vu que la lecture est occasionnellement assortie de reformulations ou de réponses aux questions de lexique. Elle est aussi enrichie par certains gestes qui permettent de ponctuer une phrase longue, à la syntaxe un peu complexe comme dans C61. Par exemple, dans la phrase du texte : « **et voilà qu'il rencontre un cheval/le loup court**

à lui et dit/cheval/je te mange sur le champ [geste de la main pour ponctuer] //le cheval répondit/d'accord d'accord//mais il faut/ que tu te renseignes/d'abord [geste de la main] /pour savoir si vraiment [geste de la main] /tu as le droit de me manger ». La ponctuation gestuelle aide à prendre en compte les adverbes qui induisent ce que le cheval sous-entend.

La qualité orale de la lecture joue un rôle important dans l'engagement cognitif de l'élève. Dans les Class+, l'enseignant fait la démonstration d'une grande maîtrise dans celle-ci. Outre les différents procédés utilisés et déjà évoqués, mise en scène affective et intentionnelle, explication de vocabulaire et ponctuation gestuelles, les enseignants utilisent une « voix de lecture ». Elle est caractérisée par un débit de parole plus lent, une articulation parfaite représentative de la permanence phonologique de l'écrit, une tonalité un peu plus basse que la voix ordinaire et une atténuation de la puissance. M61, M50, M88 sont très représentatifs de cette transformation de la voix. Celle-ci soutient la compréhension en permettant de bien distinguer les mots et les phrases. Cette manière de lire présente l'avantage d'introduire les distinctions entre le langage oral et le langage écrit, la syntaxe très formelle et l'absence de variation phonologique. En ralentissant le débit, l'enseignant étaye la compréhension de ce langage qui n'est pas encore très familier des élèves de CP. Ces enseignants introduisent également le fait que l'attention à porter aux mots et aux phrases est plus importante à l'écrit qu'à l'oral, la régulation interactive étant absente. Cette lecture un peu lente et expressive constitue un modèle pour la lecture de l'élève. M54 et M83 (Class-) font bien une lecture expressive mais modulent très peu leur débit de parole, elles proposent ainsi un modèle de lecture rapide qui correspond à un mode individuel de lecture très experte. Ce dernier n'est pas à la portée des élèves de CP qui ne peuvent pas alors se l'approprier.

QUITTER LE MONDE DE LA FICTION

Quitter le monde de la fiction n'est pas forcément un moment plaisant. Les lecteurs privés connaissent le regret qu'on ressent parfois à refermer un livre, parce qu'il faut interrompre la lecture ou parce que la dernière page est enfin atteinte. Il est fréquent que le livre reste dans les alentours du lecteur quelques temps encore avant d'être remplacé par un autre. Emma Bovary reste l'archétype de la difficulté que peut représenter la séparation fiction-réalité. L'accompagnement de cette transition par l'enseignant permet de passer d'une posture très

Cultiver la lecture privée au CP

intériorisée et subjective à une posture plus sociale qui permet de partager l'expérience vécue en confrontant des points de vue et en lui donnant une forme par l'expression orale.

Les conditions de la subjectivité

La rupture de l'activité fictionnelle représente un moment de séparation. Les enseignants experts accompagnent toujours ce moment par un espace transitionnel au cours duquel ils montrent comment l'enseignant-lecteur redevient seulement enseignant. Tout d'abord la posture change. Les enseignants en appui sur le dossier se redressent et s'avancent légèrement vers les élèves, la voix redevient celle de tous les instants en classe. Mais la rupture avec le livre n'est pas immédiate. Chez tous les maîtres experts un temps d'interactions permet de terminer la séance durant lequel, le contact avec le livre est conservé. Par exemple, à la fin du texte, M61 referme doucement le livre et le tient couché sur ses genoux un doigt coincé dans la dernière page lue signalant que la lecture est finie puis il se redresse sur la chaise ce qui marque le changement de rôle qu'il effectue, du lecteur au maître. Le livre va conserver un rôle symbolique tout au long des échanges qui vont suivre. Il devient, après la lecture, l'objet de focalisation des interactions. Ce rôle, attribué à une histoire en particulier choisie dans un recueil de contes, est symboliquement représenté par le doigt coincé dans le livre à la dernière page lue. Comme le maître pointe du doigt régulièrement l'élève qui parle, à droite ou à gauche, il change de main dans le livre mais maintient ce contact avec l'histoire jusqu'au bout. En fin de discussion, pour rendre plus explicite le sujet en cours (qualifier le caractère du loup), il montre le livre de la main à trois reprises en demandant aux élèves de : « faire des commentaires par rapport au loup ». De cette manière il institue une relation personnelle entre le texte lu et les élèves. Le livre posé sur les genoux n'est pas observé dans toutes les Class-. M54, M22, M83 posent le livre de côté dès que la lecture est terminée et ne prennent pas nécessairement un temps pour échanger à propos de cette lecture.

C'est pourtant le moment de faire vivre la dimension sociale de la lecture et d'approfondir, expliciter les procédures cognitives dont les élèves ont usé pendant l'écoute.

La dimension sociale et objective

Les discussions sur la lecture qui vient d'avoir lieu sont des formes de sociabilités qui permettent des échanges culturels. Gire, Pasquier & Granjon notent « (...) que pour certains objets culturels il y a visiblement une raréfaction des ressources sociales pour discuter ou

échanger qui pénalise les milieux sociaux les plus modestes » (Gire, Pasquier & Granjon, 2007 : 205). Ils prennent alors l'exemple du livre. Les milieux populaires, même lorsqu'ils ont une pratique importante de la lecture, ont « moins tendance que les autres catégories à mobiliser les copains ou amis pour la discussion de programmes TV, de film, de livres » (*ibid.*, 2007 : 205). Or, les sociabilités jouent un rôle important dans le développement des goûts et préférences, particulièrement chez les jeunes qui sont sensibles à l'alignement culturel (*ibid.* : 195). Le temps de discussion associé à la lecture comporte ainsi un rôle acculturant non négligeable.

Les sociabilités que nous avons observées sont organisées autour de deux thèmes : résumer ou présenter un livre, et donner son avis. Deux thèmes qui sont abordés hors la classe avec les amis ou la famille. Comment sont-ils introduits par l'enseignant ?

Configurer l'espace de discussion

Tout d'abord, ce dernier reprend son rôle de maître ou maîtresse ce qui a pour effet de repositionner les enfants dans leur rôle d'élève. Certaines fois, le seul changement de posture suffit, quelquefois il est introduit par une petite phrase :

9 M61 : j'ai deux trois p'tites questions à vous poser

10 M50 : alors j'ai juste quelques petites questions à vous poser

Le regroupement dans lequel les enfants sont installés change alors lui aussi de statut. Il prend l'allure d'une assemblée au sein de laquelle le maître va pouvoir gérer le débat. Pour cela, il utilise un système de pointage décrit dans la partie 3 et qui permet de désigner les interlocuteurs. Le texte trouve sa place parmi eux. La gestuelle de M61 est remarquable de ce point de vue. Il désigne fréquemment un endroit du livre permettant d'appuyer ses dires. Il distribue la parole entre pairs ou entre les pairs et le livre ou encore entre les pairs et lui-même inclus dans la discussion. De plus, il insiste beaucoup sur l'importance de l'écoute au sein du groupe : il utilise le doigt sur les lèvres pour demander à un élève de se taire, fait un geste de la main signifiant de parler plus fort et organise une distribution rapide de la parole avec le pointage qui focalise l'attention sur le locuteur. Il tient le livre différemment que lorsqu'il s'apprête à lire, couverture vers les élèves, devant lui et pointe alternativement livre et élèves. Il pousse les élèves à exprimer leurs pensées en relançant le débat ou en contredisant une objection. Lorsqu'il manipule le livre, sa gestuelle est expressive, il fronce les sourcils et ouvre le livre pour rechercher ce que le texte dit puis lit en pointant, referme le livre et repointe vers les élèves. Il modélise en même temps des utilisations annexes à la lecture qui permettent de se repérer dans le livre. Au début de la séance, le recueil contient un marque-page signalant le conte qu'il va

Cultiver la lecture privée au CP

lire. En fin de séance, lorsqu'il veut montrer aux élèves les quelques illustrations, il recherche la page et ne la trouvant pas se reporte à la table des matières. Sa gestuelle montre aux élèves comment l'utiliser : repérer l'entrée recherchée, lire le numéro de page associé (il suit du doigt la ligne concernée), trouver l'endroit du livre concerné en feuilletant et en s'aidant de la pagination en bas de page (le regard est orienté vers le bas de page). Tous ses gestes sont ostensibles et sont commentés en fin de séance car un élève lui fait remarquer qu'il aurait dû réutiliser son marque-page :

128 M66 : attend déjà faut que je retrouve/ j'ai perdu l'histoire

[Il retourne au début et commente ce qu'il fait]

129 e : i faut mettre un marque-page

130 M66 : ben tu vois j'l'ai enl'vé/ j'aurais pas dû

Les thèmes de discussion

Les deux thèmes de discussion repérés (résumé ou présentation d'un livre, avis personnel) sont introduits de manière indifférenciée. L'enseignant débute tantôt par l'un, tantôt par l'autre.

Voici quelques exemples d'une introduction permettant de se souvenir du contenu de l'histoire :

9 M61 : qui sont les personnages de l'histoire ?

1 M107 : quels sont les personnages de ce conte ?

1 M49 : alors on s'arrête, qui raconte l'histoire ?

1 M79 : alors chaque fois qu'il rencontre un animal quelle question pose-t-il ?

La question peut être large comme le fait de raconter l'histoire ou au contraire très ciblée, mais elle active le souvenir et oriente l'élève vers sa réception du texte et la reconstitution qu'il peut en faire.

L'expression d'un avis personnel est le deuxième thème d'introduction de la discussion :

1 M95 : alors de quoi est-ce qu'il parle ce livre / alors qu'est-ce que c'est un débat ?

12 M50 : quand le petit chaperon rouge quitte sa maman [...] le petit chapeau rond rouge lui dit aah je connais la musique /// qu'est-ce que ça veut dire ?

1 M88 : pourquoi il peint pour les pauvres gens ?

3 M88 : Alors est ce que vous croyez que les enfants de l'ogre et de zéralda ils deviennent des ogres [...] ?

1 M127 : Alors qu'est-ce qui vous a marqué ?

Aborder l'avis personnel ouvre sur des questions plus diversifiées. Ce peut être la conclusion à donner à l'histoire, les valeurs ou les leçons qu'elle peut livrer. Il peut s'agir d'une question de compréhension du lexique ou bien une formule générale comme celle proposée par C. Tauveron et reprise ici par M127 : « qu'est-ce qui vous a marqué, qu'est-ce que vous avez envie de dire ? ». L'objectif est l'évaluation du texte même lorsqu'elle part d'un détail comme une question de lexique.

L'étude des vidéos montre cependant que les deux thèmes, présentés ci-dessus, s'entrecroisent ensuite durant la discussion, alternant une évaluation individuelle et une évaluation référée à des normes. Ces discussions en installant une dialectique entre ces deux postures ont l'allure de la lecture littéraire, telle que J-L.Dufays la conçoit :

Parler de va-et-vient dialectique signifie simplement qu'au cours de sa lecture, le lecteur mobilise tour à tour des accentuations différentes, en étant tantôt plus ancré dans l'illusion référentielle, tantôt plus attaché à la réflexion critique... sans avoir besoin pour autant de jamais radicaliser l'une ou l'autre attitude. (...) Si l'un des pôles de la dialectique se situe du côté de la distanciation, laquelle, dans certains cas, peut recourir à des outils de lecture « savante », sa mobilisation n'est nullement l'apanage des spécialistes : elle fait partie de la lecture « ordinaire ». (2013 : 81-82)

Autrement dit, les discussions telles que nous les avons observées sont représentatives du processus de lecture ordinaire, également support aux sociabilités habituelles, et donc fortement acculturantes.

Les pratiques observées dans certaines classes illustrent particulièrement ce phénomène. C'est le cas dans C61 où les échanges sont structurés de la façon suivante :

M61 gère l'échange à un niveau haut en articulant quatre moments qu'on identifie clairement.

1. Identifier les personnages de l'histoire.
2. Formuler le fil conducteur de l'histoire.
3. Retour sur le récit : il faut restituer la trame du récit en faisant appel à la mémoire collective, aux inférences et à l'explicitation. Chaque étape du récit est décortiquée afin de bien comprendre les motivations de chaque personnage et l'évolution du récit.

On reste à ce niveau dans un schéma de compréhension contextualisé à cet épisode du récit.

4. Donner un sens général au récit : on passe à une compréhension plus générale. Le rôle du maître est ici fondamental car c'est lui qui décide de ce qui est mis en valeur. Il ne cherche pas à faire une analyse exhaustive du récit mais se centre sur un seul aspect, le caractère du loup qui devient alors l'archétype d'un mode de comportement qualifié de naïf et aussi d'un type de loup qu'on rencontre dans les histoires.

De son côté, M95 gère un échange au cours duquel elle confronte plusieurs situations du récit identifiées comme négatives par les élèves aux situations sociales réelles équivalentes. Elle permet ainsi d'effectuer un déplacement vers des connaissances du monde concernant les élections, les campagnes électorales, les débats et la loyauté des candidats.

Chez M50, la lecture est suivie d'un temps d'interactions guidé par les questions de la maîtresse, qui permettent un déplacement des élèves sur des questions lexicales ou d'ordre sémantique (le fait qu'on peut comprendre le sens d'un mot ou d'une expression à l'aide du contexte).

Enfin, dans C107, Le temps d'échange est guidé par les questions de la maîtresse et consacré d'abord à la restitution du récit puis à un temps d'évaluation en comparaison avec d'autres textes. Dans les échanges observés, la fin du loup et l'agneau est comparée à la fin d'un autre conte qui lui se finit bien. L'espace du texte est donc étayé par une interprétation resserrée sur l'intertextualité. Les élèves peuvent construire une connaissance savante des contes.

Il s'avère ainsi que les thèmes abordés sont divers mais sont particulièrement adaptés au texte lu. Et, s'ils sont riches en enseignement c'est parce que le mode de discussion choisi, analogue à la lecture littéraire, permet justement de donner toute sa saveur à la lecture.

L'engagement cognitif

Aussi sociales que peuvent être les interactions après lecture, elles sont simultanément et profondément cognitives. Les élèves sont mis en situation de réfléchir et de construire une compréhension fine du texte et/ou d'en faire une interprétation. Notre observation est centrée sur les compétences de compréhension partagées en trois grands items : la compétence linguistique concernant les faits de langue, la compétence narrative relative au fait de raconter

et la compétence inférentielle (Bianco, 2014). Dans la partie 3, nous avons montré que les maîtres experts exercent beaucoup le travail de compréhension durant les interactions. Dans l'exemple suivant emprunté à M61, nous voyons comment ces différentes compétences sont alternées pour construire le sens du récit :

[M61 a demandé qui le loup a rencontré en premier]

23 M61 : la chèvre// d'accord/// alors/ que dit-il à la chèvre

24 e6 : ah euh chèvre je vais te manger

25 M61 : hum comment réagit-elle

26 e6 : elle dit oh loup je suis toute petite toute petite// tu peux prendre mes petits euh

27 e7 : tu peux prendre un de mes petits euh

28 e8 : de mes pinssereaux

29 M61 : alors/ de mes petits

30 e9 : che che

31 e10 : chevreaux

32 M : alors qu'est-ce que c'est un chevreau

33 e1 : chevreau c'est les bébés des chèvres

34 M : laisse parler tout le monde

35 e2 : c'est les bébés

36 M : d'accord// les chevreaux ce sont les petits des chèvres/ d'accord// à votre avis/
pourquoi est-ce qu'elle lui dit ça//// à votre avis/il y es

37 e11 : pasqu'i veut manger les bébés

38 M : mais pourquoi est-ce que la chèvre/ elle/ elle lui dit/ ne me mange pas//mange plutôt
un de mes petits chevreaux/ Wassim

39 Wassim : pasque pasque// elle voudrait garder ses chevreaux/ ptêtre

40 M : ** [désigne un autre élève qui lève le doigt]

41 e** : elle a pas envie de se faire manger

42 M : elle a pas envie de se faire manger

43 e12 : alors elle a menti au loup/ elle s'est enfuie/ elle a pas donné ses bébés

44 M : ah/ elle a menti au loup/ et elle s'est enfuie/ elle en a profité pour s'enfuir/ et est-ce
qu'elle lui a rapporté un petit chevreau

45 ex : non

46 M : bien-sûr que non [geste de la main non]

47 e12 : alors elle a recontinué son chemin

48 M : alors/il// a / poursuivi son chemin/ très bien/ qui rencontre-t-il/ après avoir rencontré
la chèvre

Les interactions de 23 à 48 reconstituent le fil du récit : le loup a rencontré la chèvre qui lui a proposé de manger plutôt un de ses petits et qui en a profité pour s'enfuir. Alors le loup a continué son chemin. Entre 28 et 36, les interactions sont resserrées autour du lexique et la dénomination des bébés chèvres. De 36 à 42, c'est la compétence inférentielle qui est activée. Les élèves imaginent les motivations de la chèvre et ses états mentaux, elle n'a pas envie (41, 42), elle a menti (43) et finalement elle avait prévu de s'enfuir (45, 46).

Cultiver la lecture privée au CP

Dans C79, les mêmes compétences sont activées. La maîtresse stoppe sa lecture de *L'intrus* (Claude Boujon) au milieu du livre, qui sera terminé un peu plus tard. Elle aussi active d'abord la compétence narrative. Elle demande qui sont les personnages principaux, où se passe l'histoire. Puis elle incite les élèves à se représenter les états mentaux de certains personnages (les ratinos) pour comprendre le titre de l'histoire (l'éléphant rejeté parce qu'il est un intrus). Ce qui permet, à ce moment, de travailler la compétence lexicale. L'échange se termine ensuite sur une évaluation objective du comportement des personnages en inférant à partir des faits de l'histoire.

Toutes les compétences ne sont pas systématiquement travaillées mais nous pensons que l'enseignant adapte à chaque fois le travail de la compréhension à la difficulté posée par le texte. Pour conclure, ces échanges postérieurs à la lecture offerte sont l'occasion pour les élèves de réfléchir à ce qu'ils viennent d'entendre, exactement comme un livre peut résonner et faire raisonner bien après qu'il ait été fermé par le lecteur.

LA LECTURE OFFERTE ET LE MODÈLE DE LECTEUR : CONCLUSION

La lecture offerte par les maîtres experts se présente comme un véritable moment culturel. Elle modélise la pratique individuelle de lecture dans toutes ses dimensions et engage les élèves à plusieurs niveaux : elle offre un modèle de lecteur par l'intermédiaire de l'enseignant, fait vivre une expérience de lecture, sollicite la réflexion et initie aux sociabilités habituelles du lecteur. Il s'agit d'un format complet qui tisse ensemble les postures physique, intellectuelle et sociale pour dessiner un tableau vivant de la lecture.

L'enseignant propose un modèle de lecteur calme, silencieux, immobile et concentré et invite ses élèves à s'y conformer dans un espace restreint autour du livre lu. Avec son aide, les élèves s'initient aux critères objectifs de choix de livre et à la construction d'un projet de lecture. La lecture est concentrée, peu interrompue, expressive et non surinterprétée, laissant la place à chaque élève de mener sa propre activité fictionnalisante. Un étayage minimal de la syntaxe et du lexique aide les élèves à garder le contact avec le récit. La lecture un peu lente et bien articulée met à la portée des élèves apprentis-lecteurs, une oralisation du texte à laquelle est associée l'observation individuelle des illustrations. Elle propose également un objectif à atteindre, c'est-à-dire une fluence suffisante pour porter le sens, sans effet de surjeu qu'on n'utilise pas dans la lecture personnelle.

La sortie de la fiction se fait en douceur, élèves, lecteur et livre changent de statut dans un jeu interactionnel qui préfigure les sociabilités liées à la lecture. Les échanges initiés par

l'enseignant alternent deux modes d'évaluation du texte, celui des perceptions individuelles et celui, objectif, des normes, qu'elles soient textuelles ou sociales. Ils permettent à la fois d'approfondir et négocier la compréhension du texte et d'en dire quelque chose.

Ce type de format possède en définitive de nombreuses vertus. On peut, pour les maîtres experts, parler de pratique acculturante. Les rouages de la pratique sociale de référence sont mis en scène avec finesse. L'étayage apporté permet la participation des élèves tout en conservant l'intégrité du fonctionnement de la lecture privée. Il repose sur un ensemble de choix didactiques, comme le fait de ne pas interrompre la lecture, d'organiser les interactions maître-élèves après la lecture, de faire une lecture expressive mais pas surinterprétée et associée à des pauses prosodiques longues, de faire une séance articulée en trois temps, d'articuler les interactions post-lecture à un modèle de lecture littéraire et aux compétences de compréhension de texte. Ce résultat semble rejoindre les conclusions de Piquée & Sensévy (2007), à savoir que l'efficacité de l'enseignant tient plus à ses choix didactiques qu'à ses choix pédagogiques. Toutefois, la description fine des actions de l'enseignant montre que certains choix pédagogiques ont également toute leur importance, en particulier, le mode de groupement, l'utilisation du corps enseignant (Jorro, 2006) et le type d'oral mobilisé.

Chapitre 15

La découverte de texte et le modèle de lecteur autonome

Les séances que nous avons observées ont comme support un texte de littérature de jeunesse ou un texte de manuel à valeur littéraire et de type récit. Les séances de découverte de texte ont un sens clairement scolaire pour les enseignants comme pour les élèves. Elles font partie du dispositif d'apprentissage de la lecture. Mais qu'apprennent vraiment les élèves dans ces séances ? Est-ce apprendre à lire un texte ou bien à le comprendre ou encore à le relire chez soi ? Ou encore les trois à la fois ? Nous avons vu dans la partie 3 que l'essentiel du temps de ces séances est consacré à la lecture du texte, l'oralisation du texte y tient donc une place très importante.

Comme pour la lecture offerte nous allons explorer, toujours dans une approche qualitative, la valeur acculturante de ce type de séance en se référant à l'activité du lecteur qui lit un passage de livre. Du fait d'un découpage du texte en plusieurs épisodes, elles peuvent potentiellement initier à la lecture d'œuvres longues, à l'image de la pratique sociale de référence, la lecture privée.

Quel modèle de lecteur, l'enseignant expert propose-t-il aux élèves dans ces séances ?

REPRENDRE LA LECTURE

Après une interruption, le lecteur a besoin de se replonger dans l'univers du livre avant de reprendre la lecture. Il s'agit d'un instant court, où on retrouve le fil, on retrouve les questions qu'on se posait, on retrouve une langue, un champ lexical et une manière singulière de s'exprimer. La reprise de contact est habituellement fugace mais peut aussi nécessiter de relire un passage, ou de faire quelques retours en arrière.

Renouer le fil du récit

Tous les enseignants experts permettent aux élèves de se rappeler le fil du récit d'une manière ou d'une autre. Il peut s'agir d'un court questionnement, d'une relecture par l'enseignant de ce qui est connu ou de la plongée dans ses propres souvenirs en étant en situation de lecture individuelle. Dans C127 la maîtresse réintroduit les personnages dès la première question : « où Lara retrouve-t-elle pilou ? ». Elle initie la première prise de contact avec l'histoire. M50 et M95 font de même. M88 a choisi de relire l'histoire jusqu'au point d'interruption et M118 donne

Cultiver la lecture privée au CP

seulement le texte individuel à lire silencieusement. Le rappel, dans cette classe est complètement personnel.

Ranimer la flamme du questionnement

À la suite de ce rappel, succèdent les hypothèses, les questions non résolues ou la reprise du suspens. C'est un travail qui a été fait quelquefois par écrit et que l'enseignant peut facilement réanimer. M118 demande : « Alors, qu'est-ce qu'on avait bien trouvé ? ». M88 demande à ses élèves de dire les hypothèses écrites à la fin de la séance précédente. Et M127 laisse renaître le suspens de l'histoire :

7 M127 : la camionnette des clowns / maintenant qu'on sait que ce sont des clowns ///
euh // qu'est-ce qu'elle dit à Pilou quand elle le voit caché dans la camionnette / xxx

8 e : elle dit à Pilou / Pilou viens

9 M127 : viens [acquiescement de la tête] viens viens / est ce que Pilou l'écoute ?

10 es : noon

Retrouver l'univers écrit de l'histoire

Enfin, dans ce court moment de reprise de la lecture, les enseignants experts proposent aux élèves une activité qui permet de se refamiliariser à l'écrit singulier développé dans le récit. Les activités sont adaptées à l'album en cours de lecture. Ainsi, M118 fait rechercher les bruits d'animaux que les élèves avaient supposés. L'histoire est, en effet, basée sur les bruits qui dérangent un papa ours dans son sommeil. M95 fait rappeler les différences observées entre les illustrations et le texte car l'album concerné est construit sur une discordance entre ces deux éléments. M50 rappelle la structure du texte, un chapitre par jour de la semaine et fait rechercher le jour où se passe le nouvel épisode. M49 qui débute un nouvel album, à partir de l'illustration de la première page, demande aux élèves quels sont les mots qu'ils pensent trouver dans le texte à lire. Dans C127, l'activité consiste à pré-lire un des mots du texte particulièrement difficile. Elle a assorti le mot d'un joli dessin ce qui fait que le mot est connu, il s'agit d'une camionnette. L'exercice permet aux élèves d'entrer dans l'activité et repose sur le déchiffrage complet et la reconnaissance de tous les sons du mot.

La reprise en main de ces trois fils permet de se projeter à nouveau dans le récit. Ils réactivent l'engagement de l'élève dans la lecture par un effet d'enrôlement. L'élève se retrouve en posture de lecteur de livre. Le tissage de la lecture du jour avec les lectures précédentes instaure la continuité inhérente à la lecture longue.

Dans C52 (Class-), l'enrôlement est très différent. Le maître a affiché la page de lecture sur le TBI qui reproduit la page du livre : à droite la BD qui continue le texte positionné à gauche. Au moment de commencer il touche le tableau côté droit et la séance commence :

3 M52 : tout le monde regarde / [...] Alors Mexico avait fait des bêtises /// et là / que se passe-t-il ?

4 e : il fait aussi un petit peu de bêtises / mais juste un petit peu

Le rappel de récit est fait par le maître par une phrase peu évocatrice. L'activité d'enrôlement consiste à deviner ce qui va être dit dans le texte. La réponse de l'élève fait comme un écho au résumé laconique du maître. Il n'y a pas de positionnement en lecteur de livre. Le récit est présenté comme une juxtaposition de séquences sans lien entre elles. Si bien que le texte à lire peut avoir une contingence avec les lectures précédentes du fait de la permanence de certains personnages mais pas de continuité comme pour un texte long.

L'entrée dans la séance proposée par les Class+, même lorsqu'elle est d'une courte durée, modélise bien la lecture longue découpée en épisodes. Le jeune lecteur est mis en situation de se remémorer le récit en cours, de réinvestir l'activité fictionnalisante associée, de se poser des questions et de reprendre contact avec le récit par l'intermédiaire des procédés textuels utilisés, de la structure de récit, du champ lexical ou du procédé de dialogue texte image.

SE CONFRONTER AU TEXTE AVEC DES COMPÉTENCES DÉBUTANTES

La lecture commence ensuite. Nous allons centrer notre observation sur M127 qui est représentative des observations dans les autres Class+. La maîtresse y parle beaucoup et la transcription reflète le discours intérieur qu'un jeune lecteur débutant peut avoir en se confrontant à un texte inconnu. Les trois dimensions de la lecture privée sont identifiables.

Les conditions de la subjectivité

Les élèves sont fortement encouragés à s'engager individuellement. Cet engagement est soutenu par de nombreux feed-back positifs, des encouragements et par la verbalisation permanente des procédures utilisées. De cette manière, l'élève est conforté dans son aptitude à réussir à lire et gagne en confiance personnelle. La maîtresse débute d'ailleurs la lecture de cette façon. Elle dit aux élèves : « vous allez réussir à lire grâce à tout ce qu'on a déjà appris ». Elle incite donc à « essayer ». M118 renforce également toutes les réussites par l'explicitation. Peu importe si la verbalisation est faite par l'élève ou par l'enseignant, l'important est de montrer à l'élève qu'il parvient à utiliser les méthodes qui conviennent :

Cultiver la lecture privée au CP

20 M118 : le chat / c'est où le chat [*l'élève montre l'endroit du texte*]

21 M118 : ici / on reconnaît le ch de chaïma / chaïma commence pareil

22 M118 : il est où le mot hérisson [*l'élève montre*] / oui / comment tu l'as reconnu

23 e : y'a un é

24 M118 : et y'a le on de mon

Dans C127, le climat encourageant et rassurant est particulièrement perceptible. Si la lecture débute en rassurant les élèves sur le fait qu'ils vont réussir à tout lire, elle se termine par un constat de réussite : « bon vous êtes prêts pour lire les phrases ». Le climat ainsi mis en place est propice à l'expression de la subjectivité et l'engagement dans une tâche encore difficile pour les élèves de CP.

L'usage de la règle, du doigt qui souligne ce qui est en train d'être lu et des marquages étayent également la manipulation individuelle du texte. M127 suit toutes les actions de décodage avec la règle mais lorsque l'élève se trouve en difficulté, elle baisse la règle et se rapproche du texte pour souligner plus finement encore avec le doigt ce qui a pour effet de réduire le champ d'action à un petit obstacle à surmonter, la syllabe, voire le son, puis l'enseignant prend du recul pour repasser à un niveau plus élevé de lecture, le mot, la phrase. Ces mêmes attitudes sont observées aussi dans C118, C95, C88.

L'environnement de la lecture participe également au cadre rassurant. La présence des affichages met à la portée de l'élève un grand nombre d'aides et l'enseignant l'accompagne dans leur utilisation. M118 conserve dans le tableau de droite les mots et les sons qui doivent être sus par cœur. Elle en rajoute en cours de séance. Elle rajoute « les » que les élèves viennent de trouver : « donc ici / c'est un mot qu'on va mettre dans les mots qu'on doit connaître par cœur / les [*elle l'écrit*] ». Dans C127, les mots à savoir sont à gauche et ils sont utilisés pour travailler la reconnaissance de mots par analogie. Dans C88, les affiches sont derrière le tableau mobile que la maîtresse déplace plusieurs fois pour retrouver le son utile au décodage. À chaque fois, l'usage de l'aide est initié par l'enseignant. Elle offre une deuxième voie d'accès aux connaissances de l'élève. Plutôt que faire appel à une connaissance incorporée, elle permet de mobiliser une connaissance en cours d'appropriation.

Dans C52 (Class-), le maître est également bienveillant avec ses élèves et les félicite lors des réussites mais ne les engage pas tous dans la lecture. Ainsi, pour la lecture des premiers mots du texte il demande : « Qui est-ce qui sait lire ça ? » et plus tard : « Qui est-ce qui veut lire ? ». Seuls

les élèves déjà lecteurs sont invités à lire, l'engagement individuel des autres élèves et donc limité aux autres tâches de la séance, c'est-à-dire commenter et décrire les illustrations.

La dimension sociale et objective

Dans les séances de découverte de texte, l'engagement subjectif, associé à une appropriation/manipulation personnelle du texte et l'engagement objectif, par la référence à des normes et des usages sociaux, sont intimement liés par le même processus d'explicitation. Les connaissances stables et collectives sont clairement énoncées ou désignées tout au long de la séance. La négociation de la version orale et d'un sens littéral du texte effectuée collectivement aboutit à une interprétation partageable et partagée.

Dans la partie 3, nous avons remarqué le mode de lecture « en relais » qui fait participer toute la classe à la version orale du texte. Ce mode lecture permet de faire lire tout le monde et non quelques élèves lecteurs. Elle donne à entendre, également, une seule version qui est négociée. Dans C127, on peut identifier la participation de quatorze élèves parce que la maîtresse les nomme mais elle est supérieure car, à certains moments, les interventions s'agglutinent et on ne peut pas discerner clairement les contributions. En comparaison, la lecture intégrale du texte et de la BD en C52 (Class-) est effectuée par six élèves. L'usage des déictiques « on », « nous » et « vous » confirme la dimension collective de la version orale en cours d'élaboration dans C127 où on en dénombre 41, uniquement sur la phase de décodage du texte de la séance. Dans C52, il n'y en a plus que 12.

Extraits de C127 : donc on va découvrir / on s'concentre / y'a des mots qu'on connaît / celui-là on l'a déjà vu une fois / on entend un des deux sons de ce mot / on s'en occupe pas / ha y'a un point on s'arrête

Le recours à la norme est également fréquent pour soutenir le processus de compréhension mais également pour justifier certaines particularités de l'écrit. Cela confirme le caractère socialement partagé de ce qui se passe en classe.

Dans C50, C88, C127, C95, C79 et C127, une attention particulière est portée à la ponctuation, et au lexique qui la désigne, phrase, point, virgule, guillemets, ainsi qu'au sens que ces mots portent. Cette attention est parfois concrétisée par des marquages du texte collectif. M50 fait colorer les majuscules et les points et sépare les phrases d'un trait horizontal :

Cultiver la lecture privée au CP

1 **M50** : (...) deuxième règle d'or de la phrase // elle commence par une majuscule / elle finit [*emphase*] par un point // [*l'élève suit le texte avec la règle*] Oh/ qu'est-ce que c'est que ça [*réponse élèves : une virgule*] / à quoi ça sert une virgule ?

Dans C127 et C118, l'identification de marques grammaticales et l'orthographe des homophones sont aussi l'objet de remarques :

66 **M118** : pourquoi c'est les

67 **e1** : parce que y'en a deux

68 **e2** : y'a un s

69 **M118** : y'en a deux et y'a un s

54 **M127** : oui llyes / tout à fait / bien [*elle repointe vers le tableau*] / le s est important / hein / si on écrit viens sans s on fait une faute / mais pour la lecture là / on ne le lit pas

117 **M127** : ce mot-là faut réussir à comprendre la phrase pour plus tard réussir à savoir comment l'écrire

Ces remarques justifient la complexité de l'écrit et donnent un sens aux lettres muettes, aux variations orthographiques. On remarque que les élèves de cette manière s'approprient ces normes et prouvent leur appartenance à la culture écrite. Dans les deux classes citées, ils verbalisent leurs observations à ce sujet.

C118 [*un élève fait remarquer une différence entre le texte individuel et le texte collectif*]

70 **M118** : exact je me suis trompée / pourquoi y'a un s

71 **e1** : pour dire qu'y a beaucoup d'bruit

72 **M118** : pour dire qu'y a beaucoup d'bruit / exactement / et on dit ces (...) donc on a vu ici qu'y avait plusieurs bruits / donc qu'est ce qui c'est passé au mot bruit

73 **e** : t'as remis un s

74 **M118** : on a remis un s / donc quand y'avait plusieurs bruits on a r'mis un s

75 **e** : ah oui / pas bête

On remarque le glissement vers la norme lorsque M118 reprend le tu de l'élève par le on généraliste. Le caractère normatif de ces observations est peu à peu intégré par les élèves comme dans l'extrait suivant en C127 :

53 **e** : le s c'est une lettre muette

54 **M127** : oui llyes / tout à fait

Dans les Class-, le recours à la norme de l'écrit est plus rare, seule M13 fait identifier les phrases à l'aide de la ponctuation et nous n'avons pas repéré d'explicitation de faits de langue.

L'engagement cognitif

La séance de découverte de texte sollicite fortement la réflexion des élèves. C'est l'enseignant qui guide et modélise cette réflexion. Les maîtres experts, comme nous l'avons vu en partie 3, font feu de tout bois concernant les procédures mises au service de la lecture. On identifie plusieurs procédures d'identification de mots, plusieurs procédures de construction de sens. La régulation de toutes ces procédures est imposée par le texte et les connaissances des élèves. Le rôle du maître consiste à adapter et verbaliser les procédures nécessaires à l'avancement dans la lecture. La verbalisation, qui est très développée par M127, permet d'appréhender l'ensemble des opérations mentales sollicitées, des gestes de régulation de la lecture et de la variété des procédures de lecture auquel l'enseignant invite ses élèves.

Les opérations mentales

Nous avons noté l'ensemble des verbes utilisés par M127 durant la découverte du texte qui modélisent les opérations mentales requises pour la lecture :

on va découvrir / on s'concentre / qui veut commencer / qui veut essayer / en parlant bien fort / quelqu'un t'aide / qui peut aider / ça vous fait penser à / écoutez / on sait lire / on laisse sarah réfléchir / regardez / on continue / concentre toi / vous l'avez bien repéré / on va le décomposer / vous êtes prêts

On dénombre seize opérations différentes qu'on peut organiser en quatre groupes :

- Les opérations de cognition pure : se concentrer / penser / réfléchir
- Les opérations de régulation : commencer / continuer / laisser / découvrir
- Les opérations orientées vers l'action : parler / écouter / lire / repérer / essayer / aider / décomposer
- Les opérations d'évaluation : savoir / être prêt

On mesure la richesse du temps de lecture qui permet tout à la fois de réfléchir, agir, réguler l'avancement de la lecture et évaluer son action.

Toutes ces opérations mettent en évidence l'activité du lecteur évoquée par Rosenblatt avec le processus de lecture (1994) ou par Eco avec la coopération textuelle (1979). Le jeune lecteur modélisé par l'enseignant expert est très actif et donc très engagé.

Cultiver la lecture privée au CP

Dans C50, nous avons noté également douze opérations différentes, et quatorze dans C118. Dans la C52 (Class-), nous n'en notons que cinq : essayer, regarder, lire, savoir et continuer. Il est notable que les opérations de cognition pure comme penser, se concentrer ou réfléchir sont absentes de cette séance.

La régulation de la lecture

Tout au long de la lecture, M127 exprime également verbalement la régulation du processus de lecture et contrôle que tout se passe bien. Elle le fait même si les élèves ont déjà décodé le mot ou ont compris le sens. On peut faire l'hypothèse que cette verbalisation permet de soutenir les lecteurs peu aguerris et installe également des automatismes de contrôle pour les plus téméraires qui parfois se lancent dans la lecture sans auto-contrôle ce qui peut poser plus tard, des problèmes de compréhension. Tous les enseignants ont rencontré des élèves sortant du cycle 2 qui ont une bonne fluence, décodent parfaitement mais qui comprennent peu ce qu'ils lisent. C'est aussi ce que les résultats de PISA 2015 mettent en évidence, des élèves bon décodeurs mais faibles compreneurs.

Dans C127, l'activité d'enrôlement dans la lecture est un bon exemple de cette régulation verbalisée, même lorsqu'elle ne semble pas nécessaire. M127 a dessiné au tableau une camionnette rouge et écrit le mot dessous. Tous les élèves s'écrient « une camionnette ». Elle incite cependant les élèves à rechercher ce qui est connu dans le mot afin d'en comprendre véritablement le fonctionnement, notamment le son « ette », le o fermé :

14 M127 : ça c'est un mot qu'est difficile à lire pour l'instant / euh qu'est-ce qu'on connaît [en pointant vers le mot] / oh lala ouh ouh [elle lève la main pour demander le silence] / qu'est-ce qu'on connaît dans le mot camionnette /// [brouhaha] qu'est-ce qu'on connaît dans le mot camionnette / Yann

15 e : xxxx

16 M127 : oui et quoi d'autre [désigne un autre élève] vas-y

17 e : o

18 M127 : oui / et avant [elle désigne une partie du mot avec le doigt]

19 e : mi

20 M127 : Mi / oui Julien très bien // on connaît a / mi / o [elle suit avec son doigt] / on en a déjà parlé du o un p'tit peu [elle ferme le poing en l'air] et là il est

21 es : fermé

22 **M127** : c'est un o fermé/ ce n'est pas un oa ouvert [*en ouvrant la main*]/ c'est un o fermé [*elle se retourne pour regarder le mot et regarde à nouveau la classe*] // alors les deux n / est-ce qu'il nous dérangent

23 **es** : noon

24 **M127** : on va faire comme s'il n'y en avait qu'un / les deux t

25 **es** : noon

26 **M127** : alors les deux t c'est un p'tit peu plus embêtant parce qu'ils transforment [*geste de la main*] le e

Durant l'activité réservée à la découverte du texte nous avons noté un grand nombre de phrases de régulation :

Est-ce qu'on sait tout lire / là ça va c'est des mots qu'on connaît / on l'a déjà vu, il ressemble à un mot qu'on connaît déjà / on ne connaît pas la fin du mot / qu'est-ce qu'on connaît déjà / alors là ça se complique / tout va bien / est ce qu'on peut lire tous les sons de ce mot

Ces phrases permettent de confirmer et contrôler l'oral produit, et servent également à introduire les compétences adaptées à la difficulté de lecture, ce qu'on observe rarement dans les Class-.

La variété des compétences de lecture

Les compétences se répartissent en deux groupes, celles associées à l'identification de mots et celles de la compréhension.

Les compétences d'identification de mots

Quatre stratégies de décodage sont utilisées dans le texte lu par C127. Ce nombre est important compte-tenu de la taille du texte, six phrases simples. Autrement dit, l'enseignante n'hésite pas à proposer toutes les stratégies si elles sont adaptées à la difficulté.

La décomposition de mot en unités sonores est la plus fréquente :

119 **M127** : (...) / on va le décomposer tranquillement [*prend une craie et souligne nou*] alors cette syllabe

120 **es** : nou / rri / tu / re [*elle souligne au fur et à mesure les syllabes*]

L'analogie est également utilisée :

48 **M127** : viens [*en suivant, baisse la règle et s'appuie comme une canne*] ça vous fait penser à quel mot qu'on connaît déjà /Antoine

49 **e** : livre

Cultiver la lecture privée au CP

50 **M127** : livre / bon / quel mot / dans un mot qu'on a appris y'a pas longtemps / on entend un des deux sons de ce mot / Lisa

51 **e** : chien

52 **M127** : chien [*elle pointe viens*] viens chien [*touche son oreille*] écoutez / ouvrez grand vos oreilles / viens chien [*brouhaha où on entend viens chien*] // [*elle se retourne vers la tableau*] euh chien je vous l'écris là / attendez j'vais changer d'couleur pour pas tout mélanger / [*écrit chien et en même temps*] on entend ien i / e / n / [*elle pointe vers viens du texte*] et là i / e / n / le s ne s'entend pas / on s'en occupe pas

La logique du texte est également évoquée pour compenser un manque de connaissance :

64 **M127** : donc là / on n'connait pas la fin/ la fin du mot est difficile / mais on sait lire le début / donc la camionnette rou /// qu'est-ce que ça peut être par rapport à notre histoire

65 **es** : rouge

66 **M127** : oui elle est rouge dans notre histoire / la camionnette rouge

Dans cet exemple, l'explicitation est totale, la maitresse dit à haute voix et avec des mots le raisonnement qui habituellement est fait de manière intuitive.

Enfin le recours au sens de la phrase permet d'identifier un homophone.

Les compétences de compréhension

Cette variété est renforcée par l'utilisation de stratégies de compréhension. Nous avons fréquemment observé dans toutes les classes le recours au sens des mots pour comprendre la phrase. Quelques maitres experts utilisent également les faits de langue, en particulier le pluriel. Les inférences présentent encore une difficulté pour les jeunes lecteurs et plutôt que d'éluder par une reformulation, les maitres experts proposent un étayage maximal comme on peut voir dans les deux exemples suivants. Le questionnement modélise celui que le lecteur doit parvenir à faire seul :

74 **M127** : pourquoi est-ce qu'elle était arrêtée

75 **e** : elle était en panne

76 **M127** : pourquoi elle repart Tom

77 **e** : pasque pour pas se faire attraper

78 **M127** : alors pourquoi elle s'était arrêtée

79 **e** : elle était en panne

80 **M127** : finalement un des deux clowns a réussi à arranger ça / hein / à la faire redémarrer et elle / repart //

9 M118 : pourquoi il dit ça papa ours / non oh non

(...)

13 M118 : y'a des animaux qui font du bruit / il est pas content / pourquoi il est pas content / pourquoi il veut pas de bruit le papa

14 e : xxx

15 M118 : parce qu'il peut pas dormir / les bruits des animaux l'empêchent de dormir

Se représenter la scène est une option également proposée aux élèves, ce qui renforce la compréhension et soutient la fictionnalisation :

80 M127 : où est Lara à c'moment là [*elle pointe dans le texte le moment en question*]
quand la camionnette rouge repart elle est où

81 e : dans le coffre

82 M127 : elle est dans le coffre avec

83 e : Pilou

Dans C118 et C127, l'alternance des stratégies de décodage et des stratégies de compréhension est matérialisée pour l'élève par la gestuelle de l'enseignant. M127 et M118 utilisent la règle pour balayer le texte lorsque la lecture avance et s'appuient dessus comme sur une canne lorsqu'elles se posent des questions. Ce mouvement est souvent accentué par un petit recul par rapport au texte. Dans la pratique ordinaire, le lecteur lève les yeux du texte, parfois baisse le livre, pour laisser libre cours à ses réflexions.

Pour conclure, le jeu mis en scène lors de la découverte de texte est fortement étayé par l'enseignant mais reproduit fidèlement la lecture personnelle d'un texte long. Il fait penser aux jeux rituels entre la mère et son enfant décrits par Bruner (1987) et qui initient au langage. Bruner montrait qu'au-delà de faire acquérir une prononciation, du vocabulaire et une syntaxe, ces jeux cultivaient également les usages de la communication, ce qui se dit, se fait ou pas. Telle que les maîtres experts la pratique, la découverte de texte s'avère également un jeu dans lequel l'élève de CP renforce des automatismes de décodage tout en cultivant les usages de la lecture longue : lire un texte en étapes, réactiver l'univers du texte à chaque reprise, s'aménager un environnement sécurisant pour mobiliser une forte activité cognitive et fictionnalisante durant la lecture.

Comme pour la lecture offerte la sortie de cette activité intense est aménagée en douceur par les enseignants.

Dans C127, comme dans d'autres classes, c'est par une relecture qu'est faite la sortie de la séance de découverte. La scène est rejouée mais en supprimant partiellement l'étayage. En effet, l'enseignant est toujours là pour suivre la lecture avec la règle ou aider à dépasser un point de blocage. L'objectif est de parvenir à une lecture autonome. C'est ce que veut signifier C127 lorsqu'elle conclut la découverte du texte par : « bon vous êtes prêts pour lire les phrases ».

L'ENSEIGNANT MODÈLE DE LECTEUR : CONCLUSION


Les deux situations de lecture étudiées ont en commun d'utiliser la littérature de jeunesse. Nous avons fait ce choix pour tester les hypothèses 1 et 2. En effet, nous avons supposé que les situations rituelles de lecture de littérature de jeunesse permettaient de cultiver la lecture privée. Dans la partie 3, nous avons effectivement montré que ces situations pouvaient être acculturantes dans la mesure où elles étaient suffisamment ritualisées, mises en lien avec la pratique sociale de référence et soutenues par certains gestes professionnels experts.

L'analyse qualitative des séances du groupe Class+, qui vient d'être présentée dans la partie 4, montre que lors des rituels, l'enseignant parvient à modéliser l'activité du lecteur et à y engager l'élève. Lors de la lecture offerte, le modèle de lecteur proposé est celui d'un expert et l'engagement de l'élève repose sur l'expérience de lecture qui lui est permis de vivre. L'expérience est prolongée par la participation aux sociabilités liées à la lecture. Dans la séance de découverte de texte, l'enseignant modélise en particulier l'activité cognitive du lecteur dans toute sa richesse et sa complexité. Bien que peu mises en évidence, les dimensions subjective et sociale sont incorporées au rituel. L'élève est enrôlé dans ce jeu rituel et son engagement repose sur sa participation active. L'étayage de l'enseignant est très important, il se manifeste par une verbalisation intense des processus mentaux de la lecture et une gestuelle significative. La participation de tous les élèves est un autre élément essentiel du rituel car elle renforce l'appartenance à la communauté de pratique de la classe.

L'observation des modèles de lecteur proposés dans ces deux types de séance semble confirmer notre hypothèse 4 selon laquelle nous pensions que le maître joue un rôle de modèle dans la mise en scène des rituels liés à la lecture. Les modélisations que nous avons pu voir mettent en évidence plutôt les pôles subjectif et social pour la lecture offerte et plutôt le pôle cognitif pour la découverte de texte. La qualité et la richesse des modélisations proposées par les enseignants experts paraissent ancrées dans un rapport à la lecture élaboré. Il est permis de supposer que

ces enseignants ont une connaissance approfondie et une pratique habituelle de la lecture pour eux-mêmes. Nous ne pouvons pas explorer cette hypothèse ici mais elle pourrait constituer un prolongement au travail effectué.

Dans les deux types de séance choisis, l'habileté particulière des enseignants à guider une réflexion autour d'un texte nous semble être un geste professionnel que nous proposons de décrire dans la dernière partie de ce travail.



CINQUIÈME PARTIE : LIRE ET RÉFLÉCHIR

L'observation et l'analyse des séances des maitres experts montrent que la lecture, dans ces classes, est toujours associée à des échanges langagiers qui permettent de réfléchir sur la langue ou sur la signification du texte. À la suite de Chabanne & Bucheton (2002a), cette compétence des maitres experts nous semble un savoir-faire particulier et essentiel dans l'apprentissage de la lecture-écriture. Il fait appel à une gestion des interactions orales spécialement réflexives. Cette réflexivité à propos de l'écrit repose sur un tissage entre langue parlée et langue écrite et/ou oralisée⁵⁵ (Chemla & Dreyfus, 2002). Nous avons retenu au moins trois composantes qui permettent ce tissage :

L'écrit et le langage qui y est associé, oral et/ou oralisé, sont l'expression d'un « travail de la pensée en émergence, la gestion d'un univers sémantico-logique » (Chabanne & Bucheton, 2002b : 35) qu'il est possible d'observer à l'aide d'outils simples proposés par ces auteurs : *les objets, les structures et les opérations*.

Le rôle de l'enseignant dans ce travail de la pensée est d'en permettre la verbalisation. Pour cela, il fait un usage élaboré de différents types de *reformulations* dont le but est de favoriser le « travail de conceptualisation et de déplacement énonciatif » qui aboutit à une expression négociée de la pensée en construction (Jaubert & Rebière, 2002 : 175).

Enfin, le caractère culturel de l'écrit implique une perspective dialogique (Bakhtine, 1979) qui permet à l'élève un *engagement individuel et collectif*. L'enseignant occupe une place prépondérante dans la gestion de ces échanges car ils sont au cœur du fonctionnement de la communauté de pratique de la lecture dans la classe. Jacky Caillier parle à ce propos de « l'instauration d'une " culture dans la classe " » (2002 : 54). C'est dans ces instants de dialogue que se négocient collectivement le sens des textes et le sens de la pratique de lecture.

Nous allons donc dans cette partie, par une approche qualitative, décrire les trois composantes qui viennent d'être citées : les objets, structures et opérations représentatifs de l'univers symbolique en construction, les reformulations permettant de cimenter cette construction et la gestion, par le maitre, de l'engagement individuel et collectif.

Toutes les séances observées dans le groupe Class+ offrent des exemples de ces occasions de réfléchir à propos et avec l'écrit. Ils sont cependant, parfois diffus ou très ponctuels, ce qui diminue leur valeur d'exemple. Nous avons donc centré les descriptions sur quelques classes, à la fois lors de séances de lecture offerte et de découverte de texte, dans lesquelles les temps

⁵⁵ Par oralisé, nous entendons la version orale d'un langage écrit.

Cultiver la lecture privée au CP

de discussion sont suffisamment longs et riches pour être analysés. Dans la classe 61, la discussion qui suit la lecture offerte est très représentative de l'oral réflexif. C'est également le cas des classes 49 et 107 bien que les discussions y soient plus réduites. Lors des séances de découverte de texte, nous appuierons aussi nos analyses sur les transcriptions des séances de découverte de texte des classes 118 et 127.

Chapitre 16

La construction d'un univers symbolique

Suivant la proposition de Chabanne & Bucheton (2002b), nous avons recherché les traces de la structuration de l'univers symbolique en cours de construction à l'aide des trois indicateurs suivants : les objets, les structures et les opérations. Les objets sont relatifs aux éléments qui composent l'univers en question telles les pièces d'un puzzle. Typiquement, pour un récit, il s'agit des personnages, des lieux ou des objets magiques dans le cas d'un conte. Les structures désignent les liens qui font fonctionner ensemble les objets. Le schéma narratif est une structure de base dans un récit, mais les alternances d'énonciation ou le type de texte peuvent également être évoqués à propos des structures. Enfin les opérations représentent les opérations mentales effectuées par le lecteur pour donner du sens au texte qui ont déjà été évoquées dans la quatrième partie. Les définitions données ci-dessus concernent l'entité texte mais nous avons pu observer que les mêmes principes sont appliqués par les enseignants sur des entités plus petites comme le mot ou la phrase.

Nous allons montrer comment les enseignants experts gèrent la discussion afin d'étayer la pensée en cours d'élaboration.

LES OBJETS

Dans C61, la discussion qui suit la lecture offerte débute par l'énumération des personnages de l'histoire. Ce qu'on peut observer aussi dans d'autres classes :

9 M61 : non elle était pas longue / pour l'instant j'vous montre rien/ j'ai deux trois p'tites questions à vous poser [*il pose les deux mains sur le livre*] qui sont les personnages de cette histoire (...) / qui sont les personnages/ de cette histoire /// Mathilde

1 M107 : Quels sont les personnages de ce conte ?

Lors des séances de découverte de texte le répertoire des objets est fait de manière moins formelle. De plus, il apparaît en début plutôt qu'en fin de séance, au moment du rappel de l'histoire. Dans C118, la lecture a été préparée par un travail sur l'illustration et les élèves ont déjà identifié des objets qu'ils vont retrouver dans le texte : des bruits d'animaux et des personnages. La découverte du texte débute alors par la recherche de ces éléments que les élèves avaient imaginés trouver dans le texte :

Cultiver la lecture privée au CP

1 M118 : qu'est-ce qu'on avait bien trouvé ? / qu'est-ce qu'on avait imaginé ?

M127 introduit pour sa part deux des personnages, ce qui lui permet d'amorcer la liste des objets importants du récit, notamment les lieux :

1 M127 : où Lara retrouve-t-elle Pilou /// [plusieurs élèves lèvent la main] Manon

Les réponses des élèves sont à l'image de ce qui est attendu et prennent la forme d'une liste. La notion de phrase orale n'est pas exigée par l'enseignant. Dans C61, On remarque même que la reformulation du maître réduit la syntaxe à l'énonciation simple des objets recherchés :

9 M61 (...) qui sont les personnages/ de cette histoire /// Mathilde

10 e : c'est le loup

11 M61 : le loup/ on va essayer de partager un peu la parole/ le loup/ d'accord / ensuite

12 e1 : le cheval

2 M118 : qu'est-ce qu'on avait bien trouvé ? / qu'est-ce qu'on avait imaginé ?

3 e : le hou

4 M118 : vient montrer où c'est écrit

(...)

18 M118 : y'avait autre chose qu'on avait trouvé / Azzedine

19 e : le chat

1 M127 : où Lara retrouve-t-elle Pilou /// [plusieurs élèves lèvent la main] Manon

2 e : dans le camion des voleurs

3 M127 : alors / ce n'est pas tout à fait un camion (...) /// Chloé

4 e : dans une camionnette

5 M127 : dans une camionnette

6 e : la camionnette des voleurs

7 M127 : la camionnette des clowns / maintenant qu'on sait que ce sont des clowns

Cette étape est toujours très rapide, elle est véritablement centrée sur la reconnaissance des éléments fixes du texte ou des actants et non sur la forme des discours. Le contenu attendu par la question relève de la liste et l'enseignant se concentre sur celui-ci plutôt que sur l'élaboration syntaxique des réponses des élèves. L'énonciation des structures qui va permettre d'établir des liens entre les objets énumérés succède généralement à cette étape.

LES STRUCTURES

Le travail sur les structures relève fréquemment de la compétence narrative. Il est souvent demandé aux élèves de re-raconter l'histoire mais la manière de le faire est variable. M61 excelle à cet exercice. Il débute la séquence par la mise en évidence de la cohérence du texte (1), le fil conducteur du récit. Puis, il enchaîne sur les actions faites par le personnage principal dans un ordre séquentiel (2). Chaque péripétie du récit est ainsi restituée grâce au questionnement précis du maître. On observe le même mouvement dans C107 qui enchaîne rapidement après avoir fait la liste des personnages la restitution des actions des personnages :

17 M61 : le mouton/// c'est c'est tout d'accord/// euh /// que cherche le loup tout le long de cette histoire //// le loup (1)

18 e4 : il a envie de manger //// des /// animaux

19 M61 : il a envie d'manger donc i cherche des animaux //// qui rencontre-t-il tout d'abord (2)

2 M107 : Que fait l'agneau ?

3 e : il boit

4 M107 : Qui arrive ensuite ?

De la même manière, M127 contextualise la découverte de texte par un court rappel des épisodes précédents. Après avoir restitué les personnages et les lieux, elle demande aux élèves :

7 M127 : (...) euh // qu'est-ce qu'elle dit à Pilou quand elle le voit caché dans la camionnette ?

La séance de découverte de texte menée en C118 suit le même mouvement. M118 a demandé de trouver dans le texte à lire les éléments que les élèves avaient déjà imaginés, et elle complète cette énumération par des éléments du texte concernant les actions. Dans l'exemple suivant, l'élève qui est au tableau a situé les mots « papa ours » dans le texte et la maîtresse lui demande :

7 M118 : Qu'est-ce qu'il dit l'ours ?

L'élève lit alors la phrase correspondante. Cette manière de procéder permet ainsi à toute la classe, pas seulement à l'élève qui est au tableau, d'élaborer simultanément à la lecture une représentation mentale du récit.

Les réponses des élèves, sont souvent plus élaborées sur le plan syntaxique puisqu'il s'agit de construire un récit. Toutefois, les transcriptions des vidéos montrent que les attentes des enseignants portent uniquement sur le contenu et non sur la forme. On n'observe jamais de

Cultiver la lecture privée au CP

demande de correction de langue, même lorsque les réponses sont laconiques comme dans l'extrait suivant :

83 M61 : d'accord// finalement// qui rencontre notre loup

84 e2 : le cheval

85 M61 : le cheval/ alors/ comment se passe// cette rencontre

86 e3 : bien

87 M61 : bien pour qui/ bien pour le cheval/ laisse parler les autres/ bien pour

88 e4e5 : bien pour le cheval

On verra que c'est grâce au jeu des reformulations qu'un contenu enrichi est construit et que les formes complexes de la syntaxe sont apportées. L'enseignant laisse la place à l'élaboration d'une pensée et comme le remarquent Chabanne & Bucheton, « *dans les premiers moments de travail* [il] donne la priorité au dit sur le dire » (*ibid.* : 35). Autrement dit, ces échanges oraux sont apparentés à des « écrits intermédiaires », des formes de brouillons où l'univers symbolique lié au texte émerge peu à peu.

Le troisième marqueur de cette élaboration concerne les opérations mentales qui vont donner sa cohérence et un sens général au texte.

LES OPÉRATIONS

C'est à nouveau dans C61 qu'on peut observer des traces exemplaires de ce processus d'élaboration. La restitution de chaque péripétie du récit est clôturée par un questionnement qui permet aux élèves de donner une cohérence au récit et un sens à l'action des personnages. L'étayage du maître est maximal, puisqu'il gère intégralement le choix des éléments qui font sens dans le texte (1). En fin de séance, cependant, il laisse plus d'initiatives aux élèves et les laisse trouver eux-mêmes les indices pertinents (2). Enfin, pour clore la séance, il déclenche une réflexion qui dépasse le cadre du texte pour aborder la question des stéréotypes liés au loup (3) :

60 M61 : alors pourquoi est-ce qu'i devrait/ devrait ne pas manger/ manger/ le mouton
(1)

89 M61 : bien pour le cheval// alors pas bien pour le loup/// alors expliquez-moi/
pourquoi/ ça ne se passe pas bien pour le loup (2)

94 **M61** : qu'est-ce que vous diriez par rapport// qu'est-ce que vous diriez du caractère de ce loup/ vous (3)

La production de sens dans cette classe est donc partie prenante de l'élaboration d'un univers symbolique. L'observation à l'aide des trois outils, objets, structures et opérations, montre que l'enseignant expert maîtrise cette dynamique et qu'elle répond à une forme d'algorithme : identifier, lister les objets puis les lier à l'aide d'une structure et enfin élaborer le sens associé à l'image produite. Ce processus est répété plusieurs fois selon un découpage du texte en unités cohérentes, péripéties, chapitres ou paragraphes. Il est achevé par une évaluation finale au cours de laquelle il est possible de faire une interprétation en utilisant le texte comme un tremplin (Bucheton, 1999). Tout se passe comme dans la réalisation d'un puzzle dont on ne connaît pas le motif final. Il y d'abord identification, classification des pièces selon leur forme puis vient le temps de leur assemblage. Chaque étape fournit une ébauche du motif final qui peut être interprété lorsqu'il apparaît enfin. C'est le même processus qu'on peut observer dans la découverte de texte dans C118. Après avoir guidé les élèves pour repérer où se situaient dans le texte les mots « papa ours » et lire ce que fait ce papa ours, la maîtresse demande :

9 **M118** : pourquoi il dit ça papa ours // non / oh non ?

Au fil de la lecture ainsi guidée, le motif apparaît peu à peu exactement comme dans l'activité ordinaire du lecteur expert.

Le rôle de ces oraux réflexifs que nous pouvons aussi nommer oraux de travail est donc fondamental dans la construction de l'univers symbolique associé au texte. La compétence de l'enseignant dans sa gestion s'avère également déterminante puisque c'est son guidage qui sert d'étayage et mène peu à peu l'élève à maîtriser le processus de manière autonome.

Nous remarquons que la valeur intermédiaire de ces oraux a toute son importance. L'exigence de forme que nous avons pu observer dans certaines Class- (C52, C22) paraît préparer les élèves à répondre à des questionnaires de lecture plutôt qu'à une pratique privée et autonome de la lecture. Dans ce type d'oral, la gestion de l'évolution du propos et de la lente construction d'une idée formulée de manière normée constitue la deuxième compétence du maître expert et fait l'objet du chapitre suivant.

Chapitre 17

Reformuler et synthétiser

Les reformulations de l'enseignant permettent aux élèves d'avoir un feed-back sur leurs productions orales. Elles sont définies comme « tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source » (Martinot, 1994, cité par Garcia-Debanc, 2015 : 3).

On connaît assez peu selon quels critères celles-ci sont prises en considération par les locuteurs. On sait, cependant, qu'elles sont soumises à un ensemble d'accords tacites de la part des locuteurs, qu'elles jouent un rôle dans l'acquisition de la langue et que les enfants y sont particulièrement attentifs (Martinot, 2000, cité par Garcia-Debanc, 2015 : 2).

Dans le cadre scolaire, la reformulation permet à l'enseignant de contrôler la formulation des savoirs et de faire progresser un propos. C'est pourquoi, « la compétence à reformuler peut être considérée comme une compétence professionnelle de l'enseignant » (Garcia-Debanc, 2015 : 2). Le contexte de notre analyse, tout à fait scolaire ne correspond pas, toutefois, à l'élaboration de savoirs telle qu'on pourrait l'observer, par exemple, lors d'une séance de sciences ou de grammaire. Ce qui se joue dans les séances de lecture offerte et de découverte de texte relève plutôt de l'appropriation de schémas de pensée, ou de manières de faire cognitives, propres à la lecture privée.

La construction de l'univers symbolique associé à un texte relève d'une élaboration cognitive complexe qui ne peut s'effectuer, pour un grand nombre d'élèves de CP, sans l'étayage de l'enseignant. En effet, cette élaboration est un exercice langagier de haut niveau et l'élève est amené à complexifier sa production orale pour exprimer sa pensée. L'usage, par l'enseignant, des reformulations assume alors plusieurs fonctions et correspond « à une réflexion sur la mise en mots et à la prise de conscience des phénomènes langagiers » (Jaubert & Rebière, 2002 : 175). Nous avons pu observer que les reformulations de l'enseignant servent simultanément à faire progresser le thème, à faire avancer le discours, à synthétiser les propos de plusieurs élèves, et enfin à soutenir cette complexification. Les transcriptions de C61, pour la lecture offerte, et de C118, pour la découverte de texte, vont nous permettre de montrer les moyens utilisés par les enseignants pour ces différents buts.

FAIRE PROGRESSER LE THÈME

Nous avons observé plusieurs manières de faire progresser le thème.

La reprise de l'énoncé à l'identique sans aucun ajout est fréquemment utilisée par M61. Dans ce premier cas, l'enseignant ne tient pas compte de la qualité syntaxique ou lexicale de la production orale et se contente de répéter les propos de l'élève comme s'il les laissait en suspens. Cela incite les élèves à compléter leurs propositions par ajout d'éléments comme on peut le voir dans l'exemple suivant :

38 M61 : mais pourquoi est-ce que la chèvre/ elle/ elle lui dit/ ne me mange pas//mange plutôt un de mes petits chevreaux/ Wassim

39 Wassim : pasque pasque// elle voudrait garder ses chevreaux/ ptêtre

40 M61 : ** [désigne un autre élève qui lève le doigt]

41 e1 : elle a pas envie de se faire manger

42 M61 : elle a pas envie de se faire manger

43 e2 : alors elle a menti au loup/ elle s'est enfuie/ elle a pas donné ses bébés

La seconde manière est de reformuler la proposition de l'élève sous forme de question. Le but est d'introduire des relations causales qui seront ensuite synthétisées par l'enseignant. Cela entraîne nécessairement un réaménagement syntaxique mais à minima et on observe souvent que la syntaxe de l'élève se retrouve dans la question :

97 e1 : et qu'il est méchant

98 M61 : qu'il est méchant pourquoi

99 e2 : pasque i veut manger les animaux

14 e : pasque i veut pas d'bruit

15 M118 : pourquoi i veut pas d'bruit l'papa

16 e : i dort xxx

Quelquefois, la reformulation associe plusieurs propositions sans modifier les énoncés des élèves ce qui a pour effet d'inviter à compléter les informations :

68 e2 : i il a tourné beaucoup après i i

69 e3 : il a fait des ronds grands

70 M61 : alors il a tourné beaucoup/ il a fait des ronds de plus en plus grands

71 e4 : et après xxxx

Ces types de reformulations qui ont pour but de faire progresser le thème sont envisagés par les enseignants comme des phases préparatoires à l'expression d'une pensée plus élaborée. Les incitations portent sur le contenu et peu de modifications sont apportées à la forme de productions orales. En revanche, la progression du discours est enclenchée dans un autre type de reformulation.

FAIRE PROGRESSER LE DISCOURS

La progression du discours implique la clôture du thème en cours et le passage à un autre thème afin de dessiner au fil des interventions un énoncé assimilable à un texte. C'est donc la clôture qui signale l'évolution du propos. Celle-ci est très fréquemment signalée par une locution d'approbation. Elle est accompagnée par une reformulation, syntaxiquement correcte et au lexique précis, du thème qui se termine. La transcription de la lecture offerte en C61 en fournit plusieurs exemples :

36 M61 : d'accord// les chevreaux ce sont les petits des chèvres/ d'accord

48 M61 : alors/il// a / poursuivi son chemin/ très bien

92 M61 : en tout cas i s'est/ il est parti très loin/ assommé/ pour le restant de sa vie [*geste de la main pour montrer que c'est loin*]/ d'accord

Parfois la reformulation est le fait de plusieurs voix comme dans l'extrait suivant. L'élève complète lui-même la phrase du maître mais ce dernier y ajoute la locution qui marque la clôture du thème :

80 e8 : il a dit/ il est parti pour pas/ la manger/ le loup

81 M61 : il est parti/ le mouton/ pour pas se faire manger

82 e1 : par le loup

83 M61 : d'accord

Le nouveau thème est alors introduit par l'enseignant sous la forme d'une question qui prolonge la reformulation de clôture :

53 Mathilde : hum il a dit/ je vais te manger

54 M61 : il lui dit/ je vais te manger/// que répond-elle

55 e12 : alors elle a recontinué son chemin

Cultiver la lecture privée au CP

56 M61 : alors/il// a / poursuivi son chemin/ très bien/ qui rencontre-t-il/ après avoir rencontré la chèvre

La clôture ou la progression d'un thème nécessite parfois de rapprocher plusieurs énoncés ce qui rend visible leur contingence.

SYNTHÉTISER PLUSIEURS ÉNONCÉS

Le rapprochement de plusieurs énoncés permet à l'enseignant de mettre en évidence leur lien. Cela se traduit syntaxiquement par l'utilisation de propositions juxtaposées ou coordonnées qui ne sont pas encore parfaitement maîtrisées par tous les élèves de CP. La production d'une phrase complexe dans le cadre d'un travail d'élaboration orale est encore un exercice difficile. C'est pourquoi il est pris en charge par l'enseignant comme dans l'extrait qui suit :

17 M61 : le mouton/// c'est c'est tout d'accord/// euh /// que cherche le loup tout le long de cette histoire //// le loup

18 e4 : il a envie de manger //// des /// animaux

19 M61 : il a envie d'manger donc i cherche des animaux //// qui rencontre-t-il tout d'abord

La relation de juxtaposition entre les propositions ne fait, en revanche, pas forcément l'objet d'une reformulation complète. C'est la succession des énoncés qui forme une phrase normée. La reformulation est utilisée soit pour valider la proposition (reformulation à l'identique + locution de validation) soit pour justement introduire la norme. Les morceaux soulignés dans la séquence ci-dessous forment ainsi une synthèse de tout ce que les élèves ont à dire. Le résultat est complexe mais correct :

72 M61 : pourquoi a-t-il fait ça/ le mouton/ pourquoi a-t-il fait ça Wassim

73 Wassim : pour s'enfuir

74 M61 : pour s'enfuir/ d'accord

75 e5 : comme la chèvre

76 M61 : comme la chèvre/ exactement

77 e6 : il a disparu/ avec/ ses avec ses/ quand il a roulé/ il a disparu

78 e7 : et il a menti

79 M61 : et il a menti/// lui aussi

80 e8 : il a dit/ il est parti pour pas/ la manger/ le loup

81 M61 : il est parti/ le mouton/ pour pas se faire manger

82 e1 : par le loup

83 M61 : d'accord// finalement// qui rencontre notre loup

Ce procédé permet donc également de soutenir la complexification du discours oral qui est une des autres fonctions des reformulations que nous avons observées.

SOUTENIR LA COMPLEXIFICATION DU DISCOURS

L'objectif des oraux observés dans les classes des maîtres experts est d'arriver à produire un discours à propos de textes de littérature de jeunesse, ce qui suppose d'aborder la langue dans toute sa richesse et sa complexité. Les énoncés ont pour but de rendre compte oralement de faits relatifs à un récit où le choix des mots, les artifices d'écriture, les structures syntaxiques ont été travaillés par un auteur. Il en résulte un oral qui est nécessairement plus développé et précis que l'oral produit dans la conversation ordinaire. Les reformulations observées permettent d'étayer le discours des élèves dans cette production sur plusieurs plans : la syntaxe et le lexique. Dans le paragraphe précédent nous avons vu que la synthèse de plusieurs énoncés permet d'introduire des formulations contenant plusieurs propositions. C'est également à l'aide de la précision du lexique que l'enseignant parvient à faire évoluer une idée abstraite vers une mise en mots précis qui traduit exactement une représentation mentale. Dans l'extrait qui suit, M118, par un jeu de reformulations basées sur le lexique et l'adjonction de prépositions (avec, sur), fait passer le discours des élèves d'une idée abstraite (le hérisson fait des bruits en grattant) à une représentation précise (le bruit est produit par le frottement des pattes du hérisson sur le sol sec quand il se déplace). Pour cela, elle commence par valider l'idée de grattage (1) qu'elle enrichit avec un exemple d'explication qui va être précisé par les élèves : le hérisson gratte avec ses pattes, le lexique choisi est adapté à l'animal (2). M118 relance cependant le discours pour faire préciser sur quoi les pattes du hérisson grattent. C'est ainsi, que la représentation mentale finit par émerger avec l'apport précis d'un élève (3) et la reformulation finale de la maîtresse (4) :

49 M118 : avec la bouche / tout à l'heure Junior disait une autre idée [des élèves font un autre bruit] / oui mais il fait comment ce bruit / il fait avec sa bouche

50 e1 : oui

51 e2 : non

52 e3 : i gratte

53 M118 : ah i gratte / comment est-ce qu'i gratte (1) / avec ses pieds

54 e1 : non avec ses mains

Cultiver la lecture privée au CP

55 e2 : avec ses pieds

56 M118 : est-ce que le hérisson / il a des mains

57 es : non

58 M118 : non

59 e1 : avec ses pieds / ses pieds

60 e2 : ses pattes (2)

61 M118 : peut-être i gratte / i gratte avec xxx sur quoi

62 es : sur la terre / sur l'herbe

63 M118 : sur la terre / sur l'herbe / donc i fait un pt'it bruit ce hérisson [elle le montre au tableau] qui est difficile

64 e1 : sur la terre sèche

65 M118 : sur la terre qui est sèche (3)/ oui / peut-être que quand il fait des pas / ça fait du bruit (4) [elle mime des petits pas avec ses mains] très bien

La fréquentation de la langue écrite confronte ainsi les élèves à une exigence accrue sur les productions orales, notamment sur le plan lexical. Cette exigence n'a pourtant pas la forme d'une injonction mais utilise la reformulation pour modéliser et fixer l'utilisation de mots inhabituels pour les élèves. Dans C61, les élèves, pour certains du moins, découvrent le mot « chevreau ». Avec l'étayage du maître, ils passent ainsi de la notion de « petit » ou « bébé » (1) à celle précise de « chevreau » (2). M61 s'empresse alors de réutiliser ce mot (3) afin d'en fixer l'usage par les élèves (4) :

26 e6 : elle dit oh loup je suis toute petite toute petite// tu peux prendre mes petits euh

27 e7 : tu peux prendre un de mes petits euh

28 e8 : de mes pinsseaux

29 M61 : alors/ de mes petits (1)

30 e9 : che che

31 e10 : chevreaux

32 M61 : alors qu'est-ce que c'est un chevreau

33 e1 : chevreau c'est les bébés des chèvres

34 M61 : laisse parler tout le monde

35 e2 : c'est les bébés

36 M61 : d'accord// les chevreaux ce sont les petits des chèvres (2)/ d'accord// à votre avis/ pourquoi est-ce qu'elle lui dit ça//// à votre avis/il y es

37 e11 : pasqu'i veut manger les bébés

38 M61 : mais pourquoi est-ce que la chèvre/ elle/ elle lui dit/ ne me mange pas//mange plutôt un de mes petits chevreaux (3)/ Wassim

39 Wassim : pasque pasque// elle voudrait garder ses chevreaux(4)/ ptêtre

Bien que les productions des élèves soient souvent brèves et assez simples, les reformulations de l'enseignant permettent un travail sur la langue qui soutient la complexification du discours par l'apport de structures syntaxiques élaborées et l'usage d'un vocabulaire précis.

Synthèse intermédiaire

On observe ainsi, bien qu'ils soient des oraux de travail ou des brouillons, le potentiel de développement et d'amélioration des productions orales que les échanges réflexifs portent en eux. Le jeu des reformulations permet aux élèves de formuler un discours qui s'avère au final élaboré, complet et complexe. De plus, le questionnement précis et structuré de l'enseignant participe à la construction chez l'élève de routines cognitives propres à la lecture permettant le développement d'un univers symbolique lié au texte. Il faut noter que notre échantillon Class+ fait partie des classes de *LireÉcrireCP* qui ont obtenu les meilleures progressions de leurs élèves dans les performances générales du lire-écrire. C'est-à-dire que dans ces classes, les scores cumulés dans toutes les compétences évaluées⁵⁶ sont supérieurs aux autres classes. La progression vis-à-vis de l'écrit est donc globale. Nous pouvons supposer que ce type d'oral est à même de soutenir l'appropriation de l'écrit dans sa globalité car il permet de travailler en même temps sur la langue orale, sur la langue écrite, sur la compréhension de texte, sur la lecture ... Il nous semble que le dialogue suscité par les maîtres experts à propos des lectures est particulièrement fécond. On peut facilement faire l'hypothèse que la littérature de jeunesse, sur laquelle s'appuient les oraux observés, participe à ce potentiel. Pourtant, organiser des échanges à propos des lectures, si littéraires soient-elles, ne constitue pas une garantie d'apprentissage. Ceux-ci ne peuvent être mis à profit pour les élèves que si l'enseignant maîtrise certaines règles dont nous pouvons faire une liste, certainement non exhaustive :

- le dit prime sur le dire (la priorité est accordée au fond plutôt qu'à la forme),

⁵⁶ Le score de performance dans le lire écrire est composé dans *LireÉcrireCP* de 3 compétences : la maîtrise du code, les capacités de compréhension d'un texte entendu et d'un texte lu, la maîtrise de l'écriture.

Cultiver la lecture privée au CP

- les productions orales sont considérées comme des oraux « de travail » où le discours est « en travail »,
- le questionnement de l'enseignant étaye la structuration générale du discours en introduisant de manière raisonnée les éléments de celui-ci (objets, structure et opérations),
- l'usage intensif de reformulations étaye la progression et la complexification générale du discours.

Il s'agit d'une compétence qu'il est possible de développer en formation d'enseignants. Cette idée est une sorte de leitmotiv portée par de nombreux chercheurs, Chemla & Dreyfus (2002), Terwagne, Vanhulle & Lafontaine (2001), pour n'en citer que quelques-uns, qui mérite certainement d'être encore une fois évoquée. Ainsi que nous l'avons noté dans la quatrième partie de ce document, nous renouvelons l'hypothèse que le guidage précis réalisé par le questionnement de l'enseignant est soutenu par une connaissance approfondie et une pratique habituelle de la lecture pour eux-mêmes.

Suivant le point de vue adopté dans cette thèse, le caractère acculturant des pratiques observées, nous allons présenter maintenant une caractéristique particulière des oraux étudiés : ceux-ci permettent un engagement individuel dans une entreprise collective.

Chapitre 18

Engagement individuel et collectif

Selon Jacky Caillier, les oraux réflexifs tels que nous venons de les décrire permettent de « penser *ensemble* l'ouverture d'un espace langagier de réflexion *et* la construction de rapports sociaux particuliers » (2002 : 53). Cela signifie qu'ils invitent l'élève à partager un espace de pratiques particulières autour d'un objet commun, qui, dans cette étude, est la lecture de littérature de jeunesse. L'activité orale basée sur le principe dialogique (Bakhtine, 1979) a donc une fonction supplémentaire, à celles évoquées précédemment, consistant à créer un cadre commun dans lequel chacun peut se construire. Nous venons de voir qu'il existe des conditions pour que l'oral soit réellement un temps de réflexivité. Ces conditions dépendent de la maîtrise de certains gestes professionnels par l'enseignant dont nous avons établi une liste. Dans les classes de l'échantillon Class+, nous avons également pu observer que les enseignants excellent à impliquer l'ensemble des élèves dans ces activités orales. L'analyse des transcriptions nous permet de présenter cette aptitude à partir de trois entrées : l'instauration d'un cadre permettant une réelle activité discursive, l'usage de déictiques permettant de jouer sur l'alternance des locuteurs et la reprise des arguments pour co-construire le discours.

LE CADRE DE DISCUSSION

Les maitres experts ont une attention particulièrement importante à distribuer la parole à tout le monde mais ils ont une attention tout aussi grande au fait de s'écouter les uns les autres. Les traces de cette exigence sont souvent transparentes ce qui reflète l'instauration d'un contrat de communication dans la classe bien intégré. On peut cependant le repérer à certaines pratiques et certains propos de l'enseignant. Dans C118, la maitresse attend que plusieurs doigts se lèvent avant de donner la parole. M127, quant à elle, interroge explicitement des élèves qui n'osent pas lever le doigt : « Margot / j't'ai pas beaucoup entendue c'matin ». C'est aussi la gestuelle de M61 qui montre sa volonté de faire participer tout le monde. Celui-ci distribue ses regards à chaque élève et de la main cherche à désigner un volontaire. Certains élèves, qui monopoliseraient volontiers la parole, sont invités à la laisser comme dans C49 où la maitresse demande à un élève de rebaisser le doigt. Tout comme M61, qui protège, à plusieurs reprises, la prise de parole d'un élève :

105 M61 : il veut les manger/ Sankou

Cultiver la lecture privée au CP

106 e5 : i veut les faire peur

107 M61 : non non [*fait un geste pour empêcher les autres de parler et laisser Sankou participer*]/
répond [*il montre le livre de la main*] /

34 M61 : laisse parler tout le monde

133 M61 : je pense qu'on peut peut-être/ ***/ je pense qu'on peut peut-être le laisser finir
[*brouhaha qui continue pour établir une autre version*]

134 M61 : non/ non/ je ne suis pas d'accord/ on le laisse/ terminer

D'ailleurs, M61 explicite clairement les règles de partage de la parole dès le début de l'échange :

11 M61 : le loup/ on va essayer de partager un peu la parole/ le loup/ d'accord ensuite

Le contrat implique également l'écoute mutuelle, ce qu'on peut, notamment, observer lorsque les élèves réinvestissent les propos des autres, comme en C61 :

68 e2 : i il a tourné beaucoup après i i

69 e3 : il a fait des ronds grands

Les enseignants ont en général instauré ce contrat dès le début de l'année et il n'est plus nécessaire qu'il soit explicité en séance. Pourtant, le fait d'être entendu, pour pouvoir être écouté reste une préoccupation dont on observe quelques traces dans C127 :

3 M127 : alors / ce n'est pas tout à fait un camion [*petit brouhaha, la maitresse fait signe de lever le doigt*] c'est très intéressant mais si tu parles sans lever la main les copains n'en profitent pas /// Chloé

42 M127 : là ça va c'est des mots qu'on connaît / Lara retrouve Pilou [*suit avec la règle, lecture fluente*] // désigne un autre élève / Sarah en parlant bien fort hein

100 M127 : attend y'a des enfants qui ne t'écotent pas [*règle canne*] Iman concentre-toi

119 es et M127 : l'odeur de la nourriture [*en suivant*] [*règle canne*] on s'entend plus / Julien chut

L'exigence ne porte donc pas sur le silence mais bien sur le fait de s'écouter mutuellement afin d'instaurer un seul dialogue entre tous les membres de la classe et non une accumulation de petites discussions impliquant un élève et l'enseignant. Cela est visible lorsque la parole circule plusieurs fois entre les élèves sans repasser par l'enseignant comme en C61 :

25 M61 : hum comment réagit-elle

26 e6 : elle dit oh loup je suis toute petite toute petite// tu peux prendre mes petits euh

27 e7 : tu peux prendre un de mes petits euh

28 e8 : de mes pinsereaux

L'instauration d'un dialogue collectif est notamment soutenue par l'enseignant qui fait un usage varié des indices d'énonciation.

ALTERNANCE DES DÉICTIQUES

L'analyse de l'utilisation des déictiques permet de cerner le positionnement des élèves et de l'enseignant dans le contexte d'énonciation. Cinq situations sont repérables, la dernière étant bien plus rare que les autres :

- Le maître se positionne en interlocuteur face au groupe classe ou inversement, les propos du groupe peuvent être distingués des propos de l'enseignant,
- la classe, y compris l'enseignant, est auteur de l'énoncé en cours,
- un élève assume des propos individuels face au groupe,
- les propos relèvent d'une pensée très indéfinie et générale qui dépasse le cadre de la classe du type « on dit que »,
- les énoncés engagent un élève en particulier et le maître.

Les trois premières situations sont représentatives de l'entrelacement de l'engagement collectif et individuel dans la construction du discours. Typiquement, chacune d'elle renvoie à des utilisations des pronoms distinctes :

- L'opposition *je/vous* et ses formes équivalentes est utilisée pour distinguer l'enseignant du groupe classe comme dans les exemples suivants : « vous m'avez dit » (C107), « expliquez-moi », « je vous montre » (C61), « je vous l'écris là », « je vous ai dit » (C127).
- L'utilisation du pronom indéterminé *on* signifie que les propos sont assumés par l'ensemble de la classe, y compris l'enseignant. Nous avons pu repérer cette utilisation

de manière intensive par M127⁵⁷ mais on l'observe aussi, par exemple, dans C61 et C107 : « on avait dit » (C107), « on le laisse terminer » (C61).

- L'individualisation de la prise de parole d'un élève est le plus couramment signalée par la désignation individuelle comme co-auteur du propos, mais elle est aussi repérable par certains pronoms tels que *tu*, *quelqu'un*, *qui* comme dans les énoncés suivants : « quelqu'un peut peut-être expliquer », « tu as dit », « tu trouves ? » (C61), « qui veut essayer ? », « quelqu'un t'aide » (C127).

Grâce à l'alternance de ces situations d'énonciation, l'élève peut se sentir à la fois auteur et partie-prenante du discours commun. Cela favorise l'appropriation individuelle mais aussi le partage avec les pairs ce qui offre un cadre sécurisant pour la prise de parole. De cette manière, l'élève n'est pas seul responsable du discours mais co-auteur. Ces modes de positions énonciatives propres à la discussion sont susceptibles de modifier le rapport au langage de l'élève et lui permettre d'intégrer « le fait qu'un acte de langage n'est pas seulement un message, mais une construction de la relation au discours de l'autre, une négociation de deux représentations » (Caillier, 2002 : 71).

C'est aussi par la reprise des arguments des autres qu'on peut repérer la construction collective par négociation de points de vue individuels.

LA REPRISE D'ÉNONCÉS PAR UN AUTRE LOCUTEUR

Les reformulations de l'enseignant jouent un rôle actif dans la construction du discours. Elles étayent efficacement la formation d'idées complexes et leur formulation. Associées à un usage des positions énonciatives qui permet un va-et-vient entre point de vue individuel et collectif, il semble qu'elles modélisent également, pour les élèves, la reprise d'énoncés. Dans la transcription de C61, au début de la discussion, l'alternance des tours de parole repasse toujours par le maître puis assez rapidement les élèves prennent la parole à la suite les uns des autres sans que l'enseignant ait besoin de reformuler ou valider un énoncé. À partir de ce moment, on observe que les élèves reprennent les idées des autres, soit celle qui vient juste d'être énoncée, soit à distance pour revenir sur un point de vue qui semble pertinent mais qui est sorti du thème. Dans l'extrait suivant, l'idée des ronds de plus en plus grands effectués par le mouton pour tromper le loup et disparaître de sa vue est reprise directement par trois élèves. L'idée, qui est difficile à formuler, a besoin d'être retravaillée par plusieurs élèves pour devenir

⁵⁷ Voir dans le chapitre 15 « la découverte de texte » à la page 265.

compréhensible. La disparition, évoquée au départ, n'est pas claire et les élèves ne savent pas qui, du loup ou du mouton, a disparu. Les reprises des autres élèves permettent d'attribuer les actions au bon personnage (1) et d'établir le lien de cause à effet (2) :

63 e : pasque il le le fait disparaître le loup

64 M61 : et alors qu'est-ce que le mouton/ dit

65 e : Ah je sais/ le mouton il a tellement roulé/ euh/ dansé dansé/ en rond/ et après/ il a fait des plus grand/ et après/ il a disparaît (1)

66 M61 : pourquoi est-ce qu'il a fait des ronds plus grands

67 e1 : pour disparaître/ pasque (2)

68 e2 : i il a tourné beaucoup après i i

69 e3 : il a fait des ronds grands

À la fin du débat, les élèves ont bien intégré le fait qu'il est possible se servir des propositions des autres pour développer le discours collectif. Aussi, ils n'hésitent pas à faire des reprises « à distance » pour revenir sur une idée qui semble crédible mais non exploitée. Le dialogue établit rapidement la bêtise du loup que le maître cherche à faire expliciter aux élèves (1). Le stéréotype du loup sanguinaire (2) fait également son apparition très vite sans qu'un lien soit fait entre ces deux idées. Comme les élèves ont du mal à expliquer pourquoi le loup paraît bête, ils réutilisent les propos cités bien avant, afin d'alimenter leur recherche (3) :

95 ex : il est bête (1)

97 e1 : et qu'il est méchant

98 M61 : qu'il est méchant pourquoi

99 e2 : pasque i veut manger les animaux (2)

100 M61 : d'accord *** tout simplement il a faim [*beaucoup de brouhaha, beaucoup d'enfants répondent*]/ Shāina

101 e3 : et aussi je sais pourquoi il est bête/ pasque/ i veut faire euh *** i sait que les animaux i rigolent pas euh

102 M61 : tu crois que i veut faire rigoler les animaux

103 ex : non

104 e4 : i veut les manger

105 M61 : il veut les manger/ Sankou

106 e5 : i veut les faire peur

Cultiver la lecture privée au CP

107 M61 : non non [*fait un geste pour empêcher les autres de parler et laisser Sankou participer*]/ répond [*il montre le livre de la main*] / enfin répond ou fais [*à nouveau geste de désignation vers le livre*] les commentaires par rapport au loup

108 e6 : *** il est malpoli avec les animaux

109 M61 : il est malpoli tu trouves

110 ex : oui

111 M61 : euh// alors pourquoi est-ce que tu as dit qu'il était bête ce loup/// ou est-ce que quelqu'un veut ptêtre expliquer pourquoi on peut penser qu'il est bête

112 e1 : pasque pasque/ pasque c'est un/ c'est un loup qui mange des // qui mange des humains et des animaux (3)

La propriété des énoncés devient, de cette manière, collective, et beaucoup plus facile à assumer par les élèves. Dans le dialogue ci-dessus, on voit que l'erreur n'est pas un frein à la recherche mais, au contraire, la stimule et incite les élèves à de nouvelles prises de position. Le contrat de communication fondé sur le double engagement collectif et individuel apparaît alors comme fécond et engageant pour les élèves qui n'hésitent plus à faire des propositions et à prendre en compte le discours des autres. Ces échanges sont alors une forme d'initiation au dialogisme et instaure une communication interne à la classe qui autorise l'emprunt, le partage et la circulation des points de vue, ce qui favorise leur appropriation.

Lire et réfléchir : *synthèse*

Réfléchir avec et à propos de l'écrit, collectivement, par l'intermédiaire de discussions dont l'enseignant assume la gestion, s'avère être un mode de socialisation de l'écrit qui peut être à l'origine de nombreux apprentissages. Gérés de manière experte, comme nous venons de les décrire, les échanges intervenant en cours de lecture ou après, engagent les élèves dans une appropriation personnelle et collective de nombreux faits relatifs à l'écrit. Partant de la compréhension d'un texte et de son interprétation, plus ou moins développée, les oraux observés entraînent les élèves dans l'usage de routines cognitives pour la construction d'un univers symbolique associé à un écrit. Ce faisant, ils permettent d'approfondir la maîtrise orale de structures syntaxiques ou textuelles et de l'exigence de précision lexicale qu'on retrouve particulièrement dans le langage écrit. Le discours produit, fruit d'une construction collective, autorise l'adoption de positions énonciatives basées sur un va-et-vient entre un point de vue personnel et collectif. Cette alternance caractérise également l'activité ordinaire du lecteur. Le caractère social, fondé sur la négociation collective, fait de ces moments d'échanges, des temps culturels où les élèves construisent petit à petit des manières de penser, sentir et agir avec la lecture qui sont inter-compréhensibles et partagées.

Les oraux analysés sont inclus dans des séances de lecture offerte et de découverte de texte qu'on retrouve de manière courante dans les classes de CP. Ces séances n'ont bien-sûr pas l'exclusivité des oraux à propos des lectures. Il existe bien d'autres formes de travail à partir de la littérature de jeunesse tels que les ateliers de lecture, le débat littéraire, la participation à des jurys de prix littéraires, ... Nous avons montré cependant dans la partie 3, qu'il importe que ces activités soient ritualisées et diverses pour cultiver pleinement la pratique de la lecture. La performance des oraux présentés repose donc non seulement sur l'expertise de l'enseignant dans leur gestion mais aussi sur leur récurrence et l'inscription dans un contexte ritualisé. De concert avec Chemla & Dreyfus nous pouvons ainsi conclure, compte-tenu des réserves qu'on vient d'évoquer : « Oui, “ l'oral pour apprendre ” se nourrit de “ la littérature pour se construire ” et inversement » (2002 : 120).

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre objectif dans cette étude était d'évaluer l'influence des pratiques d'acculturation à la lecture privée sur la qualité des apprentissages en lecture-écriture en classe de cours préparatoire. Pour cela, nous avons fait une étude comparative de deux groupes de classes dans lesquels l'efficacité des pratiques de l'enseignant était contrastée.

Nous avons analysé de manière quantitative trois types de pratiques qu'on peut qualifier d'ordinaires et qui utilisent la littérature de jeunesse. Les résultats obtenus montrent clairement que dans le groupe le plus efficace, et contrairement au groupe le moins efficace, les enseignants ont des pratiques qui tissent les dimensions subjectives, sociales et cognitives de la lecture, ce qui définit la pratique culturelle de la lecture privée. C'est pourquoi on peut parler à leur propos de pratiques qui cultivent la lecture privée. Elles offrent un contexte d'apprentissage propre à l'engagement des élèves et à la construction de représentations adéquates grâce à de fréquentes négociations de sens. Articulées aux autres modalités d'enseignement du lire-écrire, elles influencent favorablement les apprentissages. Nous tenons aussi à souligner que ce résultat est indifférencié quelle que soit la zone d'enseignement, prioritaire ou non. Cela démontre ainsi que les pratiques acculturantes ont toute leur place en milieu scolaire indépendamment de leurs conditions d'exercice.

Ce résultat est cohérent avec les hypothèses du groupe 9, dit *acculturation*, de la recherche *LireÉcrireCP*. Il conforte aussi différents travaux qui portent sur ce sujet : Frier (2006, 2017), Giasson (2005), Devanne (2001). Il apporte également un cadre à la notion d'acculturation en définissant les conditions nécessaires à sa réalisation : avoir des activités ritualisées et variées qui mettent en scène la pratique culturelle visée.

Pour étayer et prolonger ce résultat, nous avons analysé, suivant une approche qualitative, de quelle manière l'enseignant offre un modèle de lecteur dans les pratiques sélectionnées. C'est par un étayage serré que l'activité de l'élève est modélisée. L'étayage repose sur le fait de rendre perceptibles et négociables, pour les élèves, les processus de lecture, dans les trois dimensions de la pratique culturelle, subjective, sociale et cognitive, à la fois par la mise en scène du corps et des réifications et par la verbalisation. Cette étude alimente ainsi un champ de recherche permettant de développer ou d'analyser des dispositifs scolaires en s'intéressant à leur caractère acculturant. Du côté de la classe, nous pensons en particulier au cas de la bibliothèque de classe

assortie ou non d'un coin lecture et à la conception de son ergonomie générale (emplacement, aménagement, et rangement de l'offre de lecture) et de son utilisation par l'enseignant.

Enfin, nous avons caractérisé le geste professionnel de la gestion des échanges oraux qui entourent les situations de lecture analysées. Leur analyse montre qu'ils sont particulièrement réflexifs (Chabanne & Bucheton, 2002a), qu'ils permettent aux élèves de construire différentes compétences relatives à l'écrit et en particulier de développer une posture très active sur le plan cognitif vis-à-vis de la lecture. L'analyse montre également que l'efficacité de ce geste repose sur une expertise dans l'étayage langagier de la construction négociée d'un point de vue où la reformulation et la structuration du discours sont primordiales. Nous pensons que la prise en compte de ces compétences peut alimenter et compléter la formation initiale et continue des enseignants à l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe.

Nous avons plusieurs fois supposé que l'expertise observée chez les enseignants de notre groupe d'étude Class+ reposait sur une connaissance fine et explicite des compétences de la lecture et sur une pratique individuelle de lecture. Une exploration par questionnaires et entretiens semi-directifs auprès de ces enseignants pourrait prolonger le travail qui s'achève provisoirement ici. Ainsi nous pourrions étudier l'effet que le rapport à la lecture de l'enseignant peut avoir sur ses compétences à proposer et mettre en œuvre des dispositifs scolaires qui permettent à ses élèves de cultiver la lecture privée. S'il est établi que les enseignants qui ont des pratiques acculturantes ont également un rapport à la lecture positif et développé, ce serait alors un élément à prendre en compte en didactique du français et à travailler avec les enseignants et futurs enseignants. En effet, les résultats que nous avons obtenus montrent que les pratiques professionnelles ont un impact direct sur la réussite scolaire des élèves. Améliorer la formation initiale et continue constitue, dans cette optique, un défi pour la réussite de tous les élèves y compris ceux dont le milieu socio-culturel est peu connivent avec l'école.

La lecture et son apprentissage ont été étudiés par de nombreuses disciplines, de l'anthropologie aux neurosciences, et les connaissances à leur propos sont vastes et diversifiées. Dans ce travail, le point de vue adopté est celui de la culture, car, comme le dit Bruner (2015), « La culture donne forme à l'esprit ». Il apparaît à la fin de cette étude que la lecture, lorsqu'elle est présentée aux élèves selon son usage culturel, acquiert alors la raison d'être, le sens et la forme nécessaires au développement des compétences de la littératie.

BIBLIOGRAPHIE

- Austin, J. L. (1962). *Quand dire, c'est faire*. trad. fr. 1970, Paris : rééd. Seuil, coll. « Points essais », 1991.
- André, C. (2003). *Parentalité et apprentissage de la lecture : les gestes de médiation dans l'apprentissage de la lecture*. Paris : L'Harmattan.
- Bakhtine, M. (1979). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Baudelot, C., Cartier, M. & Detrez, C. (1999). *Et pourtant ils lisent...* . Paris : Seuil.
- Bautier, É. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaire*. Paris cedex 14, France : P.U.F.
- Bazerman, C. (2006). Écriture, organisation sociale et cognitions : repenser Goody. *Pratiques*, n° 131/132, 99-115.
- Becker, H. S. (2006). Sur le concept d'engagement. *SociologieS [En ligne], Découvertes / Redécouvertes*. Repéré à <http://journals.openedition.org/sociologies/642>. Consulté le 11 février 2018.
- Bernardin, J. (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris : Retz.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Bertrand, M & Merri, M. (2015). Les fonctions du rituel scolaire selon différentes sciences humaines et sociales. *Recherches en Éducation*, HS n°8, 39-47.
- Besse, J-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris : Magnard.
- Bertucci, M. (2007). Enseignement du français et plurilinguisme. *Le français aujourd'hui*, 156,(1), 49-56.
- Bianco, M. & Bressoux, P. (2009). Chapitre 2. Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ?. Dans *L'efficacité dans l'enseignement: Promesses et zones d'ombre* (pp. 35-54). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Bianco, M. (2014). Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture. Conseil supérieur des programmes. Paris : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Bishop, M.-F. & Rouxel, A. (2007). Présentation. *Le français aujourd'hui*, n° 157(2), 3-7.

- Bishop, M-F. (2012). La lecture des récits de fiction à l'école maternelle, histoire d'un genre professionnel. *Le français aujourd'hui* 4/2012 (n°179), 113-126.
- Boimare, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Boiron, V. (2010). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères* n°42, 105-126.
- Bonnéry, S. (2012). Les outils sémiotiques et les dispositions sollicitées dans le Père Castor (Premières lectures) et la littérature enfantine depuis 1945 : sociologie historique des "lecteurs supposés". Séminaire "Paul Faucher (1898-1967) : L'édition au service de l'Education nouvelle". Coorganisé par Dynadiv, Civiic, Circeft avec les Amis du Père Castor.
- Bonnéry, S. (Dir.). (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires : études sociologiques*. Paris : La Dispute.
- Bonnéry, S. & Joigneaux, C. (2015). Des littératies familiales inégalement rentables scolairement. *Le français aujourd'hui*, 190,(3), 23-34.
- Bourhis, V. (2012). Situation de lecture en toute petite section : le rôle du paraverbal. *Le français aujourd'hui* n°179, 68-85.
- Boushey, G. & Moser, J. (2009). *Les 5 au quotidien, favoriser le développement de l'autonomie en littératie au primaire*. Groupe Modulo.
- Brami, A. (2000). L'acculturation : étude d'un concept. *Revue DEES* n°121, 54-63.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture (Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle)*, Paris : Col. Psychologie, Retz.
- Bruner, J. (2005). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle*. Paris : Retz.
- Bruner, J. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture (Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle)*. Paris : Retz.
- Bruner J. S. (2015). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Retz.
- Bucheton, D. (1999). Les postures du lecteur. In Demougin, P. & Massol, J-F., *Lecture privée, Lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*. CRDP de l'académie de Grenoble.

- Bucheton, D., Bronner, A., Broussal, D., Jorro, A., Larguier, M. (2005). Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation. *Repères*, n°30, 1-17.
- Bucheton D. (2006). Les postures d'écriture et de lecture : la diversité des modes de penser-parler-apprendre. *Langage et pratiques*, n° 37, 29-39.
- Caillier J. (2002). Traces de réflexivité dans la classe : développement d'une socialité cognitive par le biais de pratiques langagières. In Chabanne J-C. & Bucheton D., *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire - L'écrit et l'oral réflexifs* (pp. 53-72). Paris : PUF.
- Catach, N. (1998). *L'orthographe*. Paris : Puf, Que sais-je ?.
- Cèbe, S. & Léville, F. (2015). Les progrès en compréhension de récits chez des élèves présentant des troubles du développement intellectuel. *Recherches en éducation*, n°23, 66-81.
- Certeau, de M. (1990). Lire, un braconnage. In *l'invention du quotidien, Arts de faire*. Paris : U.G.E., Rééd.
- Chabanne, J. & Bucheton, D. (2002a). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire: L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris cedex 14, France: PUF.
- Chabanne J-C. & Bucheton D. (2002b). L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ?, In Chabanne J-C. & Bucheton D., *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire - L'écrit et l'oral réflexifs* (pp. 25-51). Paris : PUF.
- Chartier, A.M., Hébrard, J. (2000) : *Discours sur la lecture (1880-2000)*, Bibliothèque publique d'information, BPI/Fayard.
- Chartier, A-M. (2001). La culture scolaire et la composition française : deux ouvrages d'André Chervel. *Le français aujourd'hui*, 135,(4), 114-119.
- Chartier, A-M. (2010). Isabelle Nières-Chevrel, Introduction à la littérature de jeunesse. *Strenæ* [En ligne], 1. Repéré à <http://journals.openedition.org/strenae/91>. Consulté le 20/08/2018.
- Chartier, A-M. (2015). *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Paris : Retz.
- Chauveau G. (2007). *Le savoir-lire aujourd'hui : les méthodes de lecture et l'apprentissage de l'écrit*. Paris : Retz.
- Chauveau, G. (2011). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris : Retz, coll. Petit forum.

- Chauveau, G., Alves-Martin, M., & Rogovas-Chauveau, E. (2011). *Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie culturelle de la lecture*. Paris : Retz.
- Chemla, M-T. & Dreyfus, M. (2002). L'oral « intermédiaire » dans la lecture littéraire en cycle 2. Étude d'un moment de lecture-feuilleton en GS : *Samani, l'indien solitaire*. In Chabanne J-C. & Bucheton D., *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire - L'écrit et l'oral réflexifs* (pp. 99-121). Paris : PUF.
- Citton, Y. (2010). *L'avenir des humanités Economie de la connaissance ou cultures de l'interprétation ?*. Paris : Éditions La découverte.
- Clanet, J. (2007). Éléments organisateurs de séances de lecture en cours préparatoire. *Repères*, n°36, 211-230.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Cnesco. (2016). *Conférence de consensus lire, comprendre, apprendre. Comment soutenir le développement de compétences en lecture? Recommandations du jury*. Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/03/CCLecture_recommandations_jury1.pdf. Consulté le 21/07/2016.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2008). *Projet pancanadien de français langue première Guide pédagogique Stratégies en lecture et en écriture (maternelle à la 12e année)*. Canada : Les Éditions de la Chenelière.
- Crinon, J., Leclaire-Halté, A. & et Viriot-Goeldel, C. (2016). Quels supports et quels types d'écrits en lecture-écriture au cours préparatoire ?. *Pratiques* [En ligne], n° 169-170. Repéré à <http://pratiques.revues.org/3108>. Consulté le 20 novembre 2017.
- Cruzel-Charlot, L. & Séguret, C. (2011). Comités de lecture : vers une communauté de pratique. In Raynaud, S. & Baudelot, O. *On ne lit pas tout seul : Lectures et petite enfance* (pp. 275-288). Toulouse, France : ERES.
- Daunay, B. (2007). Sujet lecteur : pour une didactique du français. *Le Français aujourd'hui*, n° 157, 43-51.
- Dehaene, S. (2014). Apprentissage de la lecture : l'apport des sciences cognitives. Collège de France. Repéré à <http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2014-11-13-09h40.htm>. Consulté le 12/07/2016.
- Dameron, S. & Josserand, E. (2007). Le développement d'une communauté de pratique : Une analyse relationnelle. *Revue française de gestion*, 174(5), 131-148.
- Davies, P. (1999). What is Evidence-based Education?. *British Journal of Educational Studies*, 47:2, 108-121.

- Delamotte-Legrand, R. (2001). Des brouillons de lecture. J'efface tout et je recommence. *Repères* n°23, 111-129.
- Devanne, B., Mauguin, L., & Mesnil, P. (2001). *Conduire un cours préparatoire. Lire et écrire : des apprentissages culturels*. Paris : A. Colin.
- Devanne, B. (2006). Littérature de jeunesse et apprentissage de la langue écrite à l'école élémentaire. Dans L. Pasa, S. Ragano et É. Fijalkow (dir.), *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. Paris : ESF Éditeur.
- Détrez, C. (2014). *Sociologie de la culture*. Paris : Armand Colin.
- Diatkine, R. (1999). Pas de solfège sans musique. Une interview de René Diatkine par Nicole Zucca, La Lettre de l'IDEF (Institut de l'enfance et de la famille), décembre 1987 reproduite dans Les Cahiers d'A.C.C.C.E.S., « Hommage à René Diatkine », n° 4, juillet 1999.
- Diller, D. & Prenoveau, J. (2010). *Les centres de littératie*. Chenelière, éducation.
- Doiron, R. & Asselin, M. (2010). Building a Culture for Reading in a Multicultural, Multilingual World. Repéré à <https://www.ifla.org/past-wlic/2010/133-dioron-en.pdf>. Consulté le 23/02/2014.
- Dubuisson-Quellier, S. & Plessz, M. (2013). La théorie des pratiques. *Sociologie [En ligne]*, N°4, vol. 4. Repéré à <http://sociologie.revues.org/2030>. Consulté le 11 novembre 2017.
- Dufays, J-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Dufays, J-L. (2006). Au carrefour de trois méthodologies : une recherche en didactique de la littérature. In : Paquay, L., Crahay, M. & De Ketele, J-M. *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 143-164). Bruxelles : De Boeck-Université.
- Dufays, J-L. (2011). Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences » ?. *Pratiques [En ligne]*, 149-150. Repéré à <http://pratiques.revues.org/1747>. Consulté le 17/07/2014.
- Dufays, J-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ?. *Recherches & Travaux [En ligne]*, n°83. Repéré à <http://recherchestravaux.revues.org/666>. Consulté le 30 septembre 2016.
- Eco, U. (1979).** *Lector in fabula. Le rôle du lecteur*. Traduction française, 1985, Paris : Grasset.
- Fijalkow, J., & Downing, J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat.

Cultiver la lecture privée au CP

- Fijalkow, J. (1997), Entrer dans l'écrit : oui, mais par quelle porte ?. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°15, 113-129.
- Fijalkow J., Pasa L., Ragano S. (2006). *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. Issy-Les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Fijalkow, É. (2006). Enseigner et apprendre à lire avec des livres de jeunesse. In L. Pasa, S. Ragano et J. Fijalkow (dir). *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. Paris : ESF.
- Fijalkow, J. & E. (2010). *L'apprentissage de la lecture. Les essentiels*. Toulouse : Editions Milan.
- François, F. (1998). *Le discours et ses entours*. Paris : L'Harmattan.
- Frier, C. (Dir.). (2006). *Passeurs de lecture: lire ensemble à la maison et à l'école*. Paris, France : Retz.
- Frier, C. (2016). *Sur le chemin des textes: comment s'approprier l'écrit de l'enfance à l'âge adulte*. Toulouse : Presses universitaires du Midi.
- Frier, C., & Guernier, M.-C. (2007). Paroles de lecteurs : et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture ? *Repères*, (35), 117-137.
- Froment, M. & Carcassonne M. (2002). Genres et mouvements discursifs : un éclairage sur la réflexivité des oraux à l'école primaire. In Chabanne J-C. & Bucheton D., *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire - L'écrit et l'oral réflexifs* (pp. 145-162). Paris : PUF.
- Garcia-Debanc, C. (2015). La reformulation : usages et contextes. *Corela [En ligne]*, HS-18. Repéré à <http://corela.revues.org/4032>. Consulté le 30 septembre 2016.
- Gardella, É. & Monnet, É. (2006). Éditorial. *Tracés. Revue de Sciences humaines [En ligne]*, n°11. Repéré à <http://traces.revues.org/358>. Consulté le 14 octobre 2014.
- Gentaz, É., Sprenger-Charolles, L., Theurel, A., Gurgand, M., Huron, C., ... Le Cam, M. (2013). Évaluation quantitative d'un entraînement à la lecture à grande échelle pour des enfants de CP scolarisés en réseaux d'éducation prioritaire : apport et limites. *A.N.A.E*, n°123, 172-181.
- Giasson, J. (2005). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Girandola, F. & Roussiau, N. (2003). L'engagement comme source de modifications à long terme. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n°57, 83-101.

- Gire, F., Pasquier, D. & Granjon, F. (2007). Culture et sociabilité. Les pratiques de loisirs des Français. *Réseaux*, n° 145-146, 159-215.
- Goigoux R. (2003). *Planification didactique et méthodes d'enseignement de la lecture*. Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire. Paris, 4 et 5 décembre 2003. Repéré à <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/goigoux.pdf>. Consulté le 12 mars 2015.
- Goigoux, R., Cèbe, S. & Paour, J-L. (2004). *Phono. Développer les compétences phonologiques*. Paris : Hatier.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2009). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz.
- Goigoux, R. (Dir.) (2016). *Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Rapport de recherche. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>. Consulté le 25/07/2016.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Minuit.
- Grossmann, F. (1996). Que devient la littérature enfantine lorsqu'on la lit aux enfants d'école maternelle ?. *Repères*, n°13, 85-101.
- Grossmann, F. (2000). *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'Ecole Maternelle*, Berne : Peter Lang.
- Grossmann, F. (2013). Culture écrite et inégalités scolaires : quelques éléments pour reprendre le débat. In Laroussi, F. & Penloup, M.-C. (eds), *Identités langagières, Mélanges offerts à Régine Delamotte* (pp. 125–136). Rouen : Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Guernier. M.-C. & Sautot, J.-P. (2011). Le film de classe : de l'élaboration d'un outil pour observer et analyser les situations didactiques au questionnement des concepts didactiques. In Daunay, B., Reuter, Y. & Schneuwly, B. *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : Presse universitaires de Namur.
- Guilbaud, D. (2000). L'aménagement d'une petite bibliothèque rurale, *Bulletin des Bibliothèques de France*, t. 45 n° 3, 49-55.
- Guillon, J.-M. (2000). Animations en bibliothèques. *La vie des bibliothèques*, 8, 108-113.
- Hébert, M. & Lépine, M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie. *Lettrure*, n° 2, 90-98.

- Hébrard, J. (2003). L'autodidaxie exemplaire. Comment Valentin Jamery-Duval apprit-il à lire ?. In. Chartier, R. (dir.), *Pratiques de la lecture* (pp. 29-80). Paris : Payot & Rivages.
- Herskovits, M. J. (1950). *Les bases de l'anthropologie culturelle*. Québec : Les classiques des sciences sociales.
- Horellou-Lafarge, C. & Segré, M. (2007). *Sociologie de la lecture*. Paris: La Découverte.
- Jaffré, J-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. In Barré-De Miniac, C., Brissaud, C. & Rispail, M. (dir.), *La Littéracie, conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 21-41). Paris : L'Harmattan.
- Jaubière, M. & Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un « oral réflexif ? ». In Chabanne J-C. & Bucheton D., *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire - L'écrit et l'oral réflexifs* (pp. 163-186). Paris : PUF
- Jaubert, M., Rebière, M. & Bernié, J-P. (2010). Forme scolaire et genres professionnels : une question pour la formation. Un exemple : la « lecture-découverte d'un texte narratif » au CP. *Travail et formation en éducation [En ligne]*, 5. Repéré à <http://journals.openedition.org/tfe/1189>. Consulté le 01 mai 2018.
- Jauss, H-R. (1972). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Jorro, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. *Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation*. CNAM, Paris, France. <halshs-00195900>
- Langlade, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. *Figura*, n°20, 45-65.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : P.U.L.
- Lahire, B. (2006). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : Éditions de la découverte.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Lahire, B. (2012). *Tableaux de famille : heurs et malheurs scolaire en milieux populaires*. Paris : Seuil : Gallimard.
- Le Manchec, C. (2004). la lecture de l'album à l'école maternelle : un enjeu pour la littératie ?. In. Barré de Miniac, C., Brissaud, C. & Rispail M. (dir), *la littéracie, conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 262-274), Paris : L'Harmattan.

- Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ?. In Goigoux, R. & Pollet, M.-C. (dir.), *Approches didactiques de la lecture* (pp. 195-216), Namur : AIRDF - Presses universitaires.
- Manguel, A. (1998). *Une histoire de la lecture*. Actes Sud.
- Mauger, G. & Poliak, C. (1998). Les usages sociaux de la lecture. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 123(1), 3-24.
- Meirieu, P. (Texte sans date). L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020. Repéré à : https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/doc_dossiers_immersifs/TUTORAT_Texte_Meirieu.pdf. Consulté le 12/03/2018.
- Merri, M. & Vannier, M-P. (2015). Edito – De l'affaiblissement au renouveau des rituels dans les institutions scolaires. *Recherches en Éducation*, HS n°8, 3-13.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2008). Socle commun de compétences palier 1. *Bulletin Officiel (hors-série n° 3)* [en ligne]. Repéré à http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm. Consulté le 12/05/2018.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2011). Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 1. *Bulletin Officiel (Spécial, 2)* [en ligne]. Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/socle_commun_grilles_references/Socle-Grilles-de-reference-palier1.pdf. Consulté le 25/03/2016.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle. *Bulletin Officiel (Spécial, 2)* [en ligne]. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/84/6/2015_BO_SPE_2_404846.pdf. Consulté le 25/03/2016.
- Mondada, L. (1995). Analyser les interactions en classe : Quelques enjeux méthodologiques et repères méthodologiques. *Tranel*, n°22, 55-89.
- Montandon, C. (2015). Les rituels en question dans la relation éducative : rupture des liens, maintien du lien, instauration de nouveaux liens. *Recherches en Éducation*, HS n°8, 67-77.
- Moreau, B., Ste -Marie E. & Voituriez, C. (2015). *La bibliothèque scolaire du XXIe siècle : un modèle en 4 axes*. Table régionale des bibliothécaires scolaires de Montréal.
- Nonnon, É. (2012). Dimension épistémique de la lecture et construction de connaissances à partir de l'écrit : enjeux, obstacles, apprentissages. *Repères*, n°45, 7-37.

- OCDE. (2010).. Résultats du PISA 2009 : Synthèse. Repéré à <https://www.oecd.org/pisa/46624382.pdf>. Consulté le 05.09.2017.
- OCDE. (2012).. Principaux résultats de l'enquête Pisa 2012 : ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent. Repéré à <http://www.oecd.org/education/PISA-2012-results-france.pdf>. Consulté le 16.02.2016.
- Olson, D. (1985). *L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz.
- Ouzoulias, A. (2004). *Favoriser la réussite en lecture : les maclés*. Paris : Retz
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Gallimard.
- Perrin, A. (2012). *Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire*. (thèse de doctorat non publiée). Université de Grenoble.
- Petit, M. (2002). *Éloge de la lecture. La construction de soi*. Paris : Belin.
- Petit, M. (2008). *L'art de lire ou comment résister à l'adversité*. Paris : Belin.
- Petit, M. (2014). *Lire le monde. Expériences de transmission culturelle aujourd'hui*. Paris : Belin.
- Picard, M. (1986). *La Lecture comme jeu*. Paris : éd. de Minuit.
- Piquée, C., Sensevy, G., (2007). La lecture au cours préparatoire : une analyse empirique de l'influence des choix pédagogiques et didactiques. *Repères*, n° 36, 231-252.
- PIREF. (2003). *Conférence de consensus : L'enseignement de la lecture à l'école primaire. Des premiers apprentissages au lecteur compétent Recommandations du jury*. Repéré à <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/c-en-parle06.asp>. Consulté le 21/07/2016.
- Privat, J.-M. (1993). L'institution des lecteurs. *Pratiques*, (80), 7-34.
- Raveaud, M. (2015). La petite société à l'image de la grande ? L'appartenance fondée dans le mérite ou le droit. *Recherches en Éducation*, HS n°8, 58-66.
- Renard, F. (2011). La construction des habitudes de lecture. *Savoir/Agir*, 17,(3), 75-79.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.
- Riou J. (2017). *Étude de l'influence de l'enseignement du code alphabétique sur la qualité des apprentissages des élèves de cours préparatoire* (thèse de doctorat non publiée). Université Clermont-Auvergne, Clermont-Ferrand.
- Rocher, G. (1968). Introduction à la sociologie. L'action sociale. Québec: HMH

- Rochex, J-Y. (2000). Apprentissage et socialisation : un rapport problématique. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid46026/intervention-apprentissage-et-socialisation.html>. Consulté le 29/04/16.
- Rochex, J-Y. & Crinon, J. (dir.). (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : P.U.R.
- Rosenblatt, L. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Rouxel, A. (2005). *Lectures cursives : quel accompagnement ?* Paris : Delagrave- CRDP Midi-Pyrénées.
- Rouxel, A. (2007). Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ?. *Le Français aujourd'hui*, n° 157, 65-73.
- de Saivre, D. (1986). Carmel Camilleri, Anthropologie culturelle et éducation. In. *Journal des africanistes*, tome 56, fascicule 1, 186-187. Repéré à http://www.persee.fr/doc/jafr_0399-0346_1986_num_56_1_2121_t1_0186_0000_1. Consulté le 20/07/2016.
- Scribner, S. & Cole, M. (2010). La littératie sans l'école : à la recherche des effets intellectuels de l'écriture. *Langage et société*, n° 133, 25-44. Texte traduit de l'anglais (américain) par Manuel Benguigui. Traduction révisée par Leila Choueri, Béatrice Fraenkel et Aïssatou Mbodj-Pouye.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In. *Agir ensemble – l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Sensevy, G. & Mercier A. Rennes : PUR.
- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique, *Recherche et formation* n°57, Repéré à <http://rechercheformation.revues.org/822>. Consulté le 01/02/2017.
- Sensevy, G. (2009). Étude d'un enseignement de la lecture au cours préparatoire : esquisse d'articulation de divers types d'analyse. *Revue française de pédagogie* [En ligne], n°168. Repéré à <http://rfp.revues.org/1734>. Consulté le 03 janvier 2014.
- Tauveron, C. (coord.). (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM ?*. Paris : Hatier.
- Terrail, J-P. (2013). *Entrer dans l'écrit. Tous capables ?*. Paris : La Dispute.
- Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A. (2006). *Les cercles de lecture: Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. Belgique: De Boeck Supérieur.

- Terwagne, S. (2012). Apprendre aux jeunes enfants à (se) poser des questions littéraires. *Le français aujourd'hui*, 179,(4), 11-20.
- Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel : Sociologie des régimes d'engagement*. Paris: La Découverte.
- Tiré, M. (2017). *Les pratiques effectives d'acculturation à l'écrit en classe de CP : Impact sur les représentations des élèves et sur l'apprentissage du lire-écrire*. (thèse de doctorat non publiée). Université Grenoble Alpes, Grenoble.
- Tiré, M., Vadcar, A., Ragano, S., & Bazile, S. (2015). Pour une approche objective des pratiques d'acculturation à l'écrit en classe de CP : essai de catégorisation et premières analyses. *Repères*, (52), 77-96.
- Tremblay, D-G. (2005). Les communautés de pratique : quels sont les facteurs de succès ?. *Revue internationale sur le travail et la société*, 3(2), 52-79.
- Turin, J. (2008). *Ces livres qui font grandir les enfants*. Paris : Didier Jeunesse, coll. Passeur d'histoires.
- UNESCO (2008). *Statistiques internationales sur l'alphabétisme : examen des concepts, de la méthodologie et des données actuelles*. Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO.
- Vadcar, A. (2012). *Lecture privée : La socialisation de la lecture entre pairs à l'école primaire*. (Mémoire de Master 2 non publié). Université Stendhal, Grenoble.
- Van Der Linden, S. (2003). L'album entre texte, image et support. *La Revue des livres pour enfants*, n°214, 59-68.
- Vermersh, Pierre. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris : ESF.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.
- Wenger, E. (2009). *La théorie des communautés de pratique*. Québec, Canada : Presses de l'université Laval.
- Wulf, C., Althans, B., Audehm, K., Bausch, C., Göhlich, M., Sting, S., Tervooren, A., Wagner-Willi, M. & Zirfas, J. (2004). *Penser les pratiques sociales comme rituels. Ethnographie et genèse des communautés*. Paris : L'Harmattan.
- Zorman, M. & Jacquier-Roux, M. (1995). Entraînement visuel et apprentissage de la lecture en Cours préparatoire. Actes du colloque de L'ASNAV, février 1995.



ANNEXES

Transcriptions des lectures offertes

Transcription vidéo classe 22, semaine 47

Lecture offerte de *Viens jouer avec moi petite souris*

[Elèves installés à leur place face au tableau qui est vide. La maitresse est assise attablée face aux élèves. Les tables sont vides sauf les trousse. Elle tient entre les mains le livre déjà ouvert et tourne les pages.]

1 **M** : Alors / *[elle ouvre le livre et le tord pour qu'il soit bien ouvert]* / j'vous lis aujourd'hui une histoire qui s'appelle// *[elle regarde le titre pour elle et tourne le livre vers les élèves en montrant la 1^{ère} et 4^{ème} de couv]* viens jouer avec moi petite souris *[signe de se taire car les élèves réagissent un peu ; elle retourne le livre et le lève au dessus de sa tête pour montrer la première double page du texte qu'elle fait tourner pour que tous les élèves voient et répète comme pour elle-même et un peu interrogative]*/// viens jouer avec moi petite souris *[signe chut]*//chut/// sur cette image on la voit la p'tite souris/ elle sort d'son trou là *[geste qui montre sur l'illustration]*// qu'est ce qu'on voit d'autre *[les enfants lèvent le doigt et font han]*/// oh non/ arrêter on dirait qu'vous manquez d'air là/ on va appeler les pompiers pour la réanimation/ Emma *[doigt]*

2 **Emma** : un chat/ on voit l'ombre d'un chat

3 **M** : on voit l'ombre d'un chat//et il a l'air comment ce chat/***

4 **e***** : dangereux

5 **M** : il a l'air dangereux/ Océane

6 **Océane** : méchant

7 **M** : il a l'air méchant

8 **e** : il veut croquer la souris

9 **M** : il veut croquer la souris *[elle rebaisse le livre-brouhaha]*// on va lire la suite pour savoir/// *[s'adresse à une élève en particulier]* tu la connais si bien qu'ça/ tu veux aller dans le couloir pour qu'on puisse la raconter tranquillement/ alors écoute *[elle s'accoude et tient le livre entre ses deux mains jointe devant elle redressé, et commence à lire]*

10 **M** : Lundi///viens jouer avec moi petite souris *[geste patte griffue + voix enjoleuse]*///je n'peux pas aujourd'hui// je vais au marché avec maman *[petite voix décidée]*/// reviens demain *[montre la double page en soulevant le livre au dessus de sa tête tenu à 1 main au dessus milieu du livre]*/// donc y'a quelqu'un qui parle à la souris/ qui parle à la souris/** qui c'est qui parle à la souris

11 **ex** : le chat

12 **M** : Le chat/ y'a un chat sur cette image *[plusieurs oui ou non dans les élèves]*/ r'garde bien *[tout bas à un élève près d'elle]*/ y'a un chat sur cette image

13 **ex** : ouiii

14 **M** : *[signe silence]* Salomé

15 **Salomé** : *** on voit la patte du chat/ qui sort du trou d'la souris

Cultiver la lecture privée au CP

16 M : voilà/ on voit la patte du chat/ elle sort du trou d'la souris la patte du chat

17 ex : noon

18 e1 : elle rentre

19 M : aah/ elle rentre par le trou/ elle rentre dans la maison de la souris/ regardez/ on voit sur la couverture le chat [*elle rabaisse le livre et le retourne pour montrer la double page couverture*]/ ce chat orange/ là/ avec des nuages [*elle montre en montant le livre ouvert tenu droite et gauche à deux mains au dessus de sa tête*]/ il est d'un côté du mur [*elle montre avec le doigt*]/ et y'a le p'tit trou et de l'aut' côté du mur/ si on passe par le p'tit trou/ on trouve

20 ex : la souris/ on voit ses yeux

21 M : la souris

22 e : elle est très très belle/ trop belle

23 M : chut [*geste, elle rebaisse le livre tourne la page pour lire*]/ *mardi // viens jouer avec moi petite souris [geste patte griffue + voix enjoleuse]*/ *ha je n'peux pas aujourd'hui/ je dois aider mon papa à repeindre la cuisine [petite voix coquine]*/ *reviens demain [montre la double page en soulevant le livre au dessus de sa tête tenu à 1 main au dessous milieu du livre]*/ *que/ qu'est ce qu'il a fait le chat cette fois/****

24 e*** : il a mis un fromage//pour qu'il la mange

25 M : il lui a mis un fromage pour qu'il la mange//qui doit manger qui/ quoi// j'ai pas tout compris

26 e2 : pour que le chat

27 M : héhé [*geste pour empêcher e2 de parler*]

28 e*** : pour que le chat mange la souris

29 M : il lui a mis un fromage pour que le chat mange la souris/ qui est-ce qui peut me redire ça un p'tit peu/ plus clair'ment/ Océane

30 Océane : en fait/ i / i pose un fromage

31 M : c'est qui il

32 e : le chat

33 M : beh [*regard pour interdire de parler*]

34 Océane : le chat/ il a posé un fromage/ et quand elle va l'manger/ le chat/ ben il l'attrape avec sa patte

35 M : i va attraper le fromage

36 Océane : non

37 e1 : la souris

38 M : alors/ d'accord/ qui est-ce qui peut me l'redire encore mieux/***

39 e : le chat il a mis un fromage/ et quand la souris elle va le manger/ et ben le chat i va le manger

40 M : le chat i va le/ manger/ le fromage

41 e : le chat/ euh/ la souris elle va manger le fromage/ le chat i va manger/ la la souris/***

42 M : voilà/ Chloé

43 Chloé : ben en fait/ il a mis le fromage sur un piège

44 M : non/non/ regarde [*elle tend le livre vers l'élève*]/ c'est pas un piège/// en d'ssous du fromage/ la plaque de bois/ c'est pas/ c'est un plateau d'fromage/ c'est pour présenter son fromage/ y'a pas d'piège/ enfin [*elle fait un geste qui indique que si plus ou moins*]/ y'a un piège/ mais// c'est pas un piège à souris// alors Angèle

45 Angèle : en fait/ i veut que/ que/ elle joue avec euh le chat/ *** le fromage/ i va essayer de bouger le fromage/ elle va s'avancer/ et i va voir la p'tite souris/ i va ***

46 M : tu penses qu'i va tirer sa patte/ comme ça le fromage/ i va venir vers la sortie/ la souris elle va vouloir/ suivre le fromage/ et au moment où elle voudra manger le fromage/ le chat pense manger la souris/ hein/ on continue alors [*elle rebaisse et retourne le livre pour lire*]/ pour voir si/ si ça va s'faire// mercredi // viens jouer avec moi petite souris [*voix enjôleuse*]/ha je n'peux pas jouer aujourd'hui/ je dois aider ma sœur à faire la lessive [*voix joueuse + geste pour dire tant pis*]/ reviens demain [*montre la double page en soulevant le livre au dessus de sa tête tenu à 1 main au dessus milieu du livre ; les élèves commentent on entend méchante souris*]/]/]/chutt [*geste*]

47 e1 : il est beau l'chat

48 M : le chat/// il essaye encore de faire venir la souris/ mais cette fois c'est pas un fromage

49 e2 : c'est une voiture

50 M : J'ai pas entendu///non

51 e : *** une voiture ***

52 M : une voiture d'quoi/// ***

53 e : une voiture d'course

54 M : une voiture de course/moui/ et alors qu'est ce qui / qu'est ce qui y'a sur cette/ explique-moi/ une voiture de course/ mais//// qui est ce qui a une voiture de course/ le chat/ la souris

55 e : le chat

56 M : le chat/ et/ à quoi elle lui sert sa voiture de course/ i joue/ i joue à la voiture/ non/ ***

57 e : quand i va la voir/ i va sortir/ après ***

58 M : i croquera la souris/ c'est bien possible/ on va lire la suite pour savoir [*elle rabaisse le livre et se remet en position de lire*] euh/ j'en étais où// à mercredi/ alors qu'est ce que j'vais lire maintenant/ Manel

59 e : jeudi

60 M : jeudi/ jeudi / et qu'est ce qui va dire le chat/ viens jouer avec moi petite souris [*enjôleuse*]/ je n'peux pas aujourd'hui/ je dois aider mon p'tit frère à faire ses devoirs [*voix coquine*]/ reviens

61 ex : demain [*elle montre la double page en soulevant le livre au dessus de sa tête tenu à 1 main au dessous milieu du livre*]

Cultiver la lecture privée au CP

62 **M** : chuut/ reviens demain [commentaires des élèves sur l'illustration qui contient la nouvelle ruse du chat ; la maitresse retourne le livre vers elle pour vérifier]////hum il a plus mis la patte [pour elle-même ; puis s'apprête à relire mais remontre le livre]//// s'qui s'rait bien c'est qu'tu r'garde quand j'montre [elle se remet en position de lecture]//// et maintenant vendredi// vendredi // viens jouer avec moi petite souris [voix enjôleuse]// je n'peux pas aujourd'hui/ je dois ranger ma chambre [petite voix coquine]// reviens

63 **ex** : demain [montre la double page en soulevant le livre au dessus de sa tête tenu à 1 main au dessus milieu du livre ; les élèves commentent tous l'illustration]////** une petite souris là

64 **M** : une petite souris

65 **e** : c'est un p'tit joujou

66 **M** : chuut/ chchch/ Malo

67 **Malo** : y'a une souris à moteur

68 **M** : une souris à moteur/ ça m'rappelle quek chose une souris à moteur/ on a déjà parlé d'une souris à moteur non/ Océane

69 **Océane** : dans une chanson

70 **M** : dans une chanson [fait un geste de la tête non]

71 **ex** : noon

72 **M** : pas dans une chanson/ Mohamed

73 **Mohamed** : dans une/ dans une poésie/ *** / après i parle / ****

74 **M** : dans la/ dans la poésie mon chat Ulysse a la jaunisse/ à un moment on dit/ ce sans souci a pris peur/ d'une souris à moteur/ on en avait dessiné une au tableau/ [elle cherche sur l'illustration à l'envers et désigne l'illustration] et ben la voilà la souris à moteur// elle est où la souris à moteur/ Lilian/ elle est où la souris à moteur 9 :19

75 **Lilian** : *** elle est en blanc ***

76 **M** : oui/ mais ça répond pas/ elle est/ où

77 **Lilian** : dans la patte du chat

78 **M** : elle est dans la patte du chat/ à votre avis pourquoi il a mis une souris à moteur dans sa patte ? chu chu chu tt/// Éloïse

79 **Éloïse** : pasque comme ça la souris/ elle va jouer avec la souris/ il va attirer la souris comme ça/ la souris elle va venir/ suivre euh

80 **M** : sa copine

81 **Éloïse** : sa copine/ comme ça le chat i va la croquer/

82 **M** : laquelle la souris à moteur

83 **Éloïse** : non

84 **M** : Ah

85 **Éloïse** : l'aut' souris, mais peut-être/ i va s'tromper d'souris/ i va croquer

86 **M** : bon ben là/ t'invente un peu/ hein// peut-être/ on va voir/ i s'cassera les dents/ on continue// maintenant on est//// ****

87 **ex** : samedi [*elle se remet en position de lecture*]

88 **M** : samedi, samedi / viens jouer avec moi petite souris [*enjôleuse*]//// mon grand frère est occupé/ mais moi je vais jouer avec toi [*voix coquine ; toute la classe s'exclame ooh, la maitresse aussi, elle montre le livre au dessus de sa tête comme d'habitude*]

89 **e1** : ben y'a personne

90 **e2** : si y'a la souris [*la maitresse désigne du doigt un élément d'illustration en silence*]

91 **M** : elle va faire quoi/ oui Noé

92 **Noé** : elle va sortir

93 **M** : elle va sortir pour

94 **e** : jouer avec lui

95 **M** : elle va sortir pour jouer avec le chat

96 **e1** : yees

97 **e2** : t'as envie qu'elle le dévore

98 **M** : qu'elle/ le dévore/ la souris va dévorer le chat [*rires et exclamations*]// tu voulais dire quoi/ t'as envie qu'il

99 **e2** : qu'il le dévore

100 **M** : non le qui/ oui j'ai entendu la bonne réponse

101 **e3** : qu'il la dévore

102 **M** : oui/ qu'il la dévore/ la/ la souris

103 **e2** : c'est une fille

104 **M** : la souris// la souris/ c'est

105 **ex** : une fille

106 **M** : voilà/ c'est féminin [*elle se remet en position de lire et s'appuie contre le dossier*]// alors la souris/ elle a plein d'idées/ elle dit/ on va jouer à cache-cache/ on va au foot/ on va jouer au ballon/ on va jouer aux cartes/ on va jouer aux osselets/ on va jouer à la marelle [*voix enjouée ; elle montre le livre comme d'habitude*]// vous croyez qu'il a envie de jouer à tout ça le chat

107 **ex** : noon [+ divers commentaires ou suppositions inaudibles]

108 **M** : noon [*grosse voix effrayante*]// c'est le chat qui parle //noon // on va jouer/ au chat et à la souriis [*toujours grosse voix ; elle montre les ill ; exclamations des élèves*]

109 **ex** : aaah/ il a l'air méchant/ miaou

110 **M** : tu cours// et moi/ j't'attrape [*elle montre les illustrations*]/ c'est ça le jeu du chat et la souris

Cultiver la lecture privée au CP

111 e : ben i sont où là

112 M : i sont dans l'jardin [*plusieurs commentaires inaudibles ; elle se remet en position de lire*]//// maintenant i dit [*grosse voix et elle montre la double page correspondante*]//// **et le jeu est terminé** [*intonation de cruauté*]//// alors pourquoi i pense que le jeu est terminé [*des remarques des élèves inaudibles*]//// chuut/ pourquoi/ pourquoi i pense que le jeu est terminé Ryan

113 Ryan : pasque la souris/ i peut plus courir

114 M : la souris

115 e : elle

116 Ryan : elle peut plus courir

117 M : ne peut plus courir/ ça c'est très bien// elle/ ne peut plus courir/ mais pas/ la souris c'est pas il/ donc la souris ne peut plus/ courir/ elle ne peut plus aller plus loin

118 e : elle est coincée

119 M : elle est au bout du chemin/ elle est coincée / donc il va pouvoir la

120 ex : dévorer

121 M : ***/ ouh lalalalala [*elle se remet en position de lire*]/ et là on entend une autre voix/ qui diit/ **pas du tout** [*crié*]/ **on va jouer au chat et au chien** [*voix féroce ; elle montre les illustrations ; rires et exclamations*]

122 e1 : le chien i mange le chat

123 e2 : non il embête le chat

124 e3 : non il ****

125 M : [*montre une illustration*] regardez comment on joue au chat et au chien [*beaucoup de brouhaha*]//// chuut

126 e : c'est la souris qui ****

127 M : c'est la souris/ non/ c'est pas la souris/le le personnage bleu c'est qui

128 e : le chien

129 M : le chien/ d'accord/ alors/ et alors ce chien/ qu'est ce qu'on peut dire sur ce chien/ Emma

130 Emma : en fait le chien/ comme le chat et le chien i s'aime pas/ et ben du coup/ alors le chien i va embêter le chat

131 M : le chien il embête le chat/ oh oui/ plus que ça

132 Emma : et ça va faire qu'il l'attrapera pas

133 e : ***

134 M : le chien il a empêché/ le chat/ de manger la souris/ il est arrivé au bon moment [*brouhaha*]// chuut// peut-être que c'est son ami à la souris/ c'est qui son ami à la souris

135 e : le chien

136 **M** : peut-être que le chien// est l'ami de la souris [*elle tourne les pages*] ben regardez/ ça doit être ça pasque maintenant elle lui dit [*elle montre la page*]// elle lui dit/ *oh merci le chien*/ et là on entend/ *ahah j'suis pas un chien/ regarde j'suis ton grand frère* [*elle montre l'illustration ; les élèves semblent perplexes, ils réagissent peu*]

137 **Emma** : ben j'l'avais dit qu'c'était une souris

138 **M** : qu'est ce que c'est que ce ***/ y'a un chien ou y'a pas d'chien

139 **ex** : y'a pas d'chien

140 **M** : *** [*nom d'élève qui est perplexe*] y'a un chien ou y'a pas d'chien

141 **e***** : le chien il est déguisé

142 **M** : le chien il est déguisé

143 **e***** : la souris

144 **M** : quelle souris

145 **e***** : le grand frère/ oui/ il était/ il était déguisé

146 **ex** : en chien

147 **M** : en chien [*elle se remet en position de lire*]//*dimanche*// *venez jouer avec moi les p'tites souris* [*geste pour faire venir, voix joueuse ; elle montre l'illustration*]// alors les ou la Manel/ à ton avis

148 **Manel** : les

149 **M** : pourquoi les

150 **Manel** : pasque j'vois plusieurs yeux dans l'trou

151 **M** : on voit même plusieurs paires d'yeux dans l'trou/ on en voit [*elle tourne le livre côté couv*]/ ici on voyait deux/ y'avait une souris/ [*elle retourne le livre*]/ la on en voit quatre pasque maintenant ça fait deux souris/ quatre/ quatre yeux/ deux souris/// sinon c'est des souris avec un seul œil ça n'existe pas// chuut [*elle se remet en position de lire*]/ donc les souris elles répondent/ *oh non on n'peut pas jouer aujourd'hui/ nous on joue avec toute not' famille* [*elle montre l'ill puis referme le livre et le pose de côté sur la table*]/ c'est la fin [*comme pour elle-même*]

152 **ex** : bravo

153 **M** : chuut/ ce/ ce livre/ dans cette histoire de viens jouer avec moi petite souris / y'a quelque chose qui m'a fait penser/ à l'histoire de quel bazar chez Zoé/ qui est-ce qui a trouvé/ qui est-ce qui a reconnu quelque chose de pareil/ quelque chose qui m'a fait pensé/ j'ai pensé à vous lire ce livre/ pasqu'y'a/// un truc/ qu'est pareil que dans notre livre de lecture/ qu'on lit en ce moment/ c'est quoi Ryan qu'est pareil

154 **Ryan** : ***

155 **M** : dans not livre de lecture c'est pas une histoire de souris ni d'chat/ pourtant y'a queque chose qu'est pareil// alors/ qu'est ce qu'est pareil/// t'as pas/ trouvé/ t'as pas trouvé d'chose pareille/ et Sofia elle a trouvé quelque chose de pareil/ non/ et Tian tu as trouvé toi quelque chose de pareil/ non/ j'suis étonnée/ Céleste tiens toi bien ma poulette/ et Océane/ toi/ t'as trouvé quelque chose de pareil/ non/ bon alors qui a trouvé quelque chose de pareil/ Constant

Cultiver la lecture privée au CP

156 **constant** : que elle doit ranger sa chambre

157 **M** : ah c'est vrai/ à un moment/ y'a queque chose de pareil c'est que elle doit ranger sa chambre/ c'est vrai/ mais c'est pas à ça qu'je pensais moi/ Loanne

158 **Loanne** : ben chez Zoé/ c'est aussi l'bazar/ ben là c'est aussi l'bazar/ et eux deux ben i doivent ranger leur chambre

159 **M** : oui/ bon ben toi tu dis la même chose que Constant/ tu dis qu'c'est pareil pasqu'elle doivent ranger leur chambre/ la ptite Zoé ou la souris/ c'est vrai/ mais c'est pas à ça qu'j'pensais/ moi

160 **Emma** : en fait/ c'que tu pensais/ en fait/ à chaque fois que le chat i dit viens jouer avec moi viens jouer avec moi/ et ben la souris elle dit non j'dois aider quelqu'un j'dois aider quelqu'un / j'vais faire quelque chose

161 **M** : [*coupant la parole*] et ça/ y'a ça dans Zoé

162 **Emma** : et ben elle peut pas ****

163 **M** : et ça y'a ça dans Zoé

164 **Emma** : oui

165 **M** : non c'est pas ça

166 **e1** : comme dans Zoé/ les jours de la semaine elle est tout le temps occupée ***

167 **M** : ah

168 **e1** : tous les jours de la semaine/ y'avait queque chose de nouveau

169 **M** : toi/ Océane/ elle vient de nous donner la solution/ t'as entendu/ pourquoi t'as pas entendu

170 **Océane** : je jouais

171 **M** : t'as joué// c'est pas normal/// range ton crayon// alors Éloïse elle vient d'nous donner la solution/ j'espère que les autres vous avez entendu

172 **ex** : oui

173 **M** : qui est-ce qui peut m'la répéter la solution/ ben oui/ toi je sais/ tu peux m'la répéter/ qui est-ce qui peut répéter la solution queee Éloïse elle vient de nous donner/ y'a quelque chose qui est pareil dans la lecture de petite souris et dans la lecture de Zoé/ oui Olivia

174 **Olivia** : tous les jours elle doit faire quelque chose

175 **M** : parce que on parle à chaque fois/ on commence par le nom d'un jour de la semaine/ y'a lundi/ puis mardi/ puis mercredi/

176 **ex** : jeudi/ vendredi/ samedi/ dimanche

177 **M** : très bien

178 **e** : ça recommence de lundi

179 **M** : [*elle se lève le livre à la main*] on va pas recommencer/ alors on va regarder [*elle ferme le tableau et pose le livre sur une petite étagère en hauteur*]

Transcription vidéo classe 22, semaine 12

Lecture offerte de *Lou et ...*

[discussion avant de commencer la lecture à propos des livres destinés aux CP]

1 **M** : (...) c'est toi xx / qu'avait des p'tits livres qu'on pouvait au CP / une collection qui s'appelle Juliette / c'est ça ?

2 **e** : oui

3 **M** : c'est pas toi qui m'avais dit ça

4 **e** : si

5 **M** : bin / tu pourras m'nous en apporter un / on le lit ensemble et après tu pourras le reprendre / c'est pour montrer aux enfants

Transcription vidéo classe 34, semaine 47

Lecture offerte de *Nuno, le petit roi*

1 **M** : on est venu là pour se détendre / se calmer [elle attend que tout le monde prenne place] en voilà un / un petit roi / il s'appelle Nuno / [elle montre l'album] / alors ce petit roi là s'appelle Nuno / il a une couronne (...)

2 **M** : les histoires c'est bouche fermée [elle lit l'histoire dans le silence de la classe]

3 **M** : vous avez le droit de lever la main [suit un temps d'interactions où la maitresse passe rapidement d'un guidage « à l'écoute » à « directif » qui contrôle la bonne écoute des élèves.]

Transcription vidéo classe 49, semaine 47

Lecture offerte de *La vérité sur l'affaire des trois petits cochons*

[lecture offerte de *La vérité sur l'affaire des trois petits cochons* (Jon Scieszka)]

1 **M49** : alors on s'arrête, qui raconte l'histoire ?

Transcription vidéo classe 50, semaine 47

Lecture offerte de *Chapeau rond rouge*

[Les élèves sont regroupés autour de la maitresse dans le coin lecture. Ils sont assis serrés les uns contre les autres et regardent leur maitresse qui lit « *Chapeau rond rouge* » de Geoffroy de Pennart.]

Cultiver la lecture privée au CP

1 M : (...) tu t'es vu toi / avec ta bonne bouille de toutou gentil [rire des enfants]

2 e1 : ben / c'est pas un loup

3 e2 : si c'est un loup

4 M : et si je/ je suis le loup / c'est ça dans tes rêves peut-être // [rires] allez mère- grand m'attend / faut qu'y aille / tu vois la fumée c'est juste là / mais à cause du loup / je dois contourner la forêt // au revoir mon groos chiien /// [rire]

5 e3 : i vont faire la course

6 M : le loup // car c'était bien lui

7 e4 : ben oui

8 M : repris peu à peu ses esprits /// la petite peste // oh / mon pauvre cœur //

9 e5 : i va dev'nir méchant

(...)

10 M50 : alors j'ai juste quelques petites questions à vous poser

12 M50 : quand le petit chaperon rouge quitte sa maman [...] le petit chapeau rond rouge lui dit aah je connais la musique /// qu'est-ce que ça veut dire ?

Transcription vidéo classe 22, semaine 21

Lecture offerte de *La moufle*

[Elèves installés au sol face au tableau au niveau de l'estrade. La maitresse est assise sur une petite chaise à droite du tableau. Elle attend que tous les enfants soient installés. Sur le tableau un extrait du texte en cours d'étude est écrit à la craie (les trois brigands de Ungerer). Le livre qui va être lu, La moufle, est posé sur le porte craie du tableau près de la maitresse. Un élève debout parle à la maitresse.]

1 M : Allez/ assieds toi [brouhaha] ///non//mais tu m'l'as dit/ça c'est vrai//CHUTT/allez/ouhlala les deux [brouhaha]/// allez tu t'assoies y'a d'la place/avance-toi euh Matthias/ non y'a pas d'***

2 e1 : pourquoi c'est écrit la moufle

3 M : chut

4 e2 : la moufle

5 M : chut [brouhaha]/ avance-toi Kellian/// bon on attend encore Abdul et Celian [le brouhaha diminue sérieusement, on entend quelques élèves qui font des remarques sur le f et le l ou qui essaient de lire ce qui est au tableau]/// bien on attend Abdul pasque Kelian i voit rien derrière ***/// bien on ferme sa bouche// alors Luigi tu m'as dit qu't'avais réussi à lire l'titre

6 Luigi : oui/ c'est le / la moufle

7 M : alors est-ce quelqu'un en levant la main/ peut me dire ce qu'est une moufle///Antoine

8 Antoine : c'est un gant

9 M : alors pourquoi on n'appelle pas ça un gant/ pourquoi on appelle ça une moufle/ si c'est la même chose

10 e1 : pasque les gants y z'ont dans toutes les doigts/ on peut mett'/ on peut rentrer tous les doigts dedans la moufle/ et la moufle et ben on fait rentrer que lui/ et après eux deux on les met direct

11 M : exactement [*la maitresse se tourne vers le tableau et fait un dessin de gant à la craie*]/ un gant y'a une place pour tous les doigts/ d'accord/ alors qu'une moufle/ y'a une place pour le pouce/ et tous les autres doigts/ i vont dans l'autre partie

12 e2 : tu les fais bien [*commentaire sur le dessin*]

13 M : donc là/ [*elle pose la craie sur le dessin*] c'est l'pouce/ et qu'est qui rentre là/ comme autre doigt [*elle tapote un doigt sur le dessin avec la craie*]/ comment i s'appelle les autres doigts

14 e1 : ***

15 M : [*elle montre sa main gauche et désigne chaque doigt avec l'index droit*] l'index

15 e2 : le doigt d'honneur

16 M : i s'appelle pas comme ça ce doigt

17 e3 : l'annulaire

18 e4 : ****

19 M : non/ c'est l'plus grand d'tous

20 e5 : l'doigt d'honneur

21 M : noon [*elle secoue la tête*]/ i s'appelle pas comme ça/ vous l'appelez comme ça/ mais c'est pas son nom

22 e6 : le majeur

23 M : bravo/ Nina/ le majeur/ après celui-ci

[*brouhaha*]

24 M : çui là c'est l'a/nu/laire

25 e1 : et la c'est l'index

26 M : et ça c'est l'index//euh/ ça c'est l'index [*elle montre le bon*]/ ça c'est l'auriculaire [*elle désigne le petit doigt*]/ d'accord

27 M : donc le pouce/ l'index/ c'est celui qui indique/ quand on veut montrer quelque chose [*elle fait le geste*]/ le majeur/ c'est le plus grand/ ça c'est/ [*interruption inaudible élève*]/ l'annulaire/ i s'appelle comme ça pasque quand on se marie/ on met un anneau/ à ce doigt/ d'accord/ anneau/ annulaire/ et ça c'est l'auriculaire/ c'est celui qu'on utilise pour s'gratter l'oreille [*elle fait le geste*]

28 ex : aahhh

29 e : j'vais voir quand on va mettre la bague ***

30 M : ah ben/ tu verras au mariage de ta tata

Cultiver la lecture privée au CP

[brouhaha pendant qu'elle efface la moufle et le gant]

31 M : bien/allez

32 e : maitresse/ i rigole/ quand jui dit quelque chose/ i rigole

33 M : Lenny *[elle pose la main sur le livre prête à le prendre]*// allez/ c'est bon// non/ on attend encore Abdul/ non Ayed// *[elle prend le livre à deux mains et le rapproche d'elle en regardant la couverture, elle ouvre rapidement l'album]*// allez/ maintenant on ferme sa bouche/ on écoute *[elle ouvre au début de l'histoire et montre la double page en même temps qu'elle lit, une main au milieu au dessus et une autre au milieu au dessous]*

34 M : il était une fois// un joyeux petit garçon qui aimait s'amuser/oh oui/il aimait ça/ au printemps/ il adorait grimper aux arbres/ pour observer les bébés oiseaux/ l'été il adorait courir après les papillons/ jaune citron/ en automne/ il adorait s'amuser avec les montagnes de feuilles/ aux couleurs flamboyantes/ et l'hiver/ il adorait jouer dans la neige/ blanche/ toute blanche/et chaque hiver/ parsqu'elle l'aimait beaucoup/ la grand-mère du petit garçon/ lui tricotait/ un superbe bonnet de laine/ bien chaud/ qu'il pouvait rabattre/sur ses petites oreilles/une longue écharpe en laine/bien chaude/qu'il pouvait enrouler / deux fois/ autour de son petit cou/ et une paire de moufle en laine/ bien chaude/ pour ses petites mains/ un jour/ où il faisait froid/très froid/ le petit garçon se couvrit/ chaud'ment/ avec son bonnet/ son écharpe/ et ses moufles/ et il sortit jouer dehors/ et il joua//joua/ et joua encore/ mais quand il rentra enfin/ il découvrit/ qu'il lui manquait une moufle/oh noon/ s'écria le petit garçon *[voix triste]*/ ne t'inquiète pas lui répondit sa grand-mère/ nous la retrouverons demain/ tu es resté dans le froid assez longtemps pour aujourd'hui *[voix très maternelle]*/ et pasqu'elle l'aimait beaucoup/ elle lui prépara/ une bonne tasse/ de chocolat fumant// pendant ce temps/ au moment où le petit garçon se régalaît avec son chocolat chaud/ un écureuil qui passait par là/ vit la moufle/ perdue dans la neige/// euuguegueu *[en mimant le froid et en prenant une petite voix de souris]*//j'ai les petons// *[elle désigne son pied avec la main]* comme des glaçons/ cette moufle a l'air drôl'ment douillette/ ce sera chouette/ d'avoir les orteils au chaud/alors/l'écureuil se faufila dans la moufle du petit garçon/pour se réchauffer les pattes/ l'écureuil trouva la moufle toute chaude et moelleuse et très vite/ il se sentit si bien blottit dedans/ qu'il s'endormit profondément/ mais c'est alors/ qu'un lapin apparut// euuguegueu *[en mimant le froid et en prenant une voix un peu plus grave]*/ laisse moi entrer/ il n'y'a plus d'place répondit l'écureuil va t'en *[petite voix]*/ s'il te plait/ supplia le lapin/ j'ai les petons comme des glaçons *[voix suppliante]*/ ta moufle a l'air drôl'ment douillette/ ce s'rait chouette d'avoir les orteils au chaud/boon / d'accord dit l'écureuil *[voix de quelqu'un qui cède]*/tu peux v'nir/ et le lapin se faufila à l'intérieur/ c'était un peu étroit pour deux la d'dans mais/ en f'sant un pt'it effort pour se reserrer/ ils s'arrangèrent/ et très vite/ ils furent si bien blottit au chaud/ qu'il dormirent *[intervention élève inaudible]*/ qu'ils dormirent/ comme des marmottes/ mais c'est alors/ qu'un renard apparut// euuguegueu *[mimant le froid]*dit le renard laissez moi entrer/ y'a plus d'place répondit l'lapin *[petite voix]*/ y'a plus d'place répondit l'écureuil va t'en // s'il vous plait supplia le renard *[voix suppliante]* j'ai les petons comme des glaçons/ votre mousse/ votre moufle/ a l'air drôl'ment douillette/ ce s'rait chouette d'avoir les orteils au chaud/ bon d'accord dit le lapin *[voix du lapin]*/ bon d'accord dit l'écureuil tu peux venir *[petite voix]*/ et le renard/ se glissa à l'intérieur/ ils étaient vraiment serrés à trois/ maintenant// mais la moufle se détendit suffisamment/ et bientôt/ ils furent tous blottis bien au chaud/// *[elle tourne la page et on voit l'ours, les enfants s'exclament ooh]*

35 e1 : ah là/ ça va pas aller

36 e2 : si là ça va aller

37 e1 : non/ c'est même pas vrai

38 e3 : l'ours/ elle est trop grosse pour entrer dans la moufle

39 e4 : ben moi j'connais l'histoire

40 e5 : il est trop gros l'ours

41 M : bon/ on va savoir en lisant la suite

42 M : mais juste au moment où ils venaient de s'endormir un ours apparut/// euuguegueu *[mimant le froid]* dit l'ours laissez moi entrer *[elle suit la ligne du doigt]*/// y'a plus d'place répondit l'renard *[voix 1]*/// y'a plus d'place répondit l'lapin *[voix 2]*/// y'a plus d'place *[voix 3]* répondit l'écureuil va t'en/s'il vous plait supplia l'ours *[voix suppliante]* j'ai les petons comme des glaçons/ votre moufle a l'air drôl'ment douillette/ ce s'rait chouette d'avoir les orteils au chaud *[voix grave]*/// bon d'accord dit le renard *[voix qui cède]*/// bon d'accord dit le lapin/ bon d'accord dit l'écureuil tu peux venir/l'ours/ se tortilla/ et poussa/ et repoussa/ et se tortilla se tortilla et poussa si bien qu'enfin// il arriva à se faire une place

43 e1 : ah la il est gros

44 M : à quatre/// ils étaient vraiment entassés comme des sardines// mais ils étaient si bien blottis au chaud/ que très vite//

45 ex : ils s'endormèrent

46 M : ils s'endormirent/ mais c'est alors// qu'une petite souris// apparut//

43 e1 : gueguegue elle va dire encore

47 M : euuguegueu *[mimant le froid]* mima la p'tite souris d'une toute petite voix/ laissez moi entrer *[très petite voix]*/// y'a plus d'place répondit l'ours / y'a plus d'place répondit l'renard *[voix 1]*/// y'a plus d'place répondit l'lapin *[voix 2]*/// y'a plus d'place *[voix 3]* répondit l'écureuil/ va t'en/ oh s'il vous plait supplia la p'tite souris *[très petite voix suppliante]* j'ai les petons comme des glaçons/ votre moufle a l'air drôl'ment douillette/ ce s'rait chouette d'avoir les orteils au chaud *[voix de souris]*/// on n'peut pas dit l'ours/ c'est complet dit l'renard/ pas question dit le lapin/ impossible dit l'écureuil/ va t'en/ pitiééé dit la p'tite souris *[très petite voix suppliante]*/// je suis juste une petite souris/ bon d'accord dit l'ours *[voix qui cède]*/// bon d'accord dit le renard *[voix qui cède]*/// bon d'accord dit le lapin/ bon d'accord dit l'écureuil tu peux venir/ et tout le monde retint son souffle/ pendant que la toute petite souris se glissait/ avec précaution/ dans un tout petit coin minuscule// pendant une minute/ tout s'passa bien/ mais soudain/ l'ours le renard le lapin et l'écureuil furent tous obligés de respirer un bon coup/ et là /// la moufle craqua/ et ils s'éparpillèrent dans la neige///

48 e1 : oh ça a écrasé comme ***

49 e2 : c'est l'ours qu'a fait l'bête

50 M : quel dommage s'écria l'ours/ quel dommage s'écria l'renard/ quel dommage s'écria l'lapin/ quel dommage s'écria l'écureuil/ et oui/ s'écria la p'tite souris/ quel terrible/ terrible dommage/ alors l'un après l'autre/ la souris/ l'ours/ le renard le lapin et l'écureuil/ s'en allèrent trouver un autre endroit/ où se réchauffer les pattes// le lend'main matin/ le petit garçon et sa grand-mère partirent chercher la moufle perdue/ bientôt/ ils tombèrent sur les fragments de laine dispersés dans la neige/ anhh qu'est ce qu'a pu s'passer d'manda le p'tit garçon/ je n'en ai aucune idée répondit la grand-mère mais ne t'inquiète pas / je vais// t'en tricoter une autre// et parc'qu'elle l'aimait beaucoup/ c'est exactement ce qu'elle fit *[la maîtresse tourne les pages rapidement jusqu'à la fin et pose le livre sur le sol près d'elle]*

Cultiver la lecture privée au CP

51 M : alors/ où est-ce qu'on l'a déjà vu cette expression/ et c'est ce qu'elle fit/// on a lu une histoire/ llyès

52 e1 : dans le bonhomme de pain d'épice

53 M : non

54 e2 : non c'est la p'tite poule rousse

55 M : la p'tite poule rousse/ y'avait déjà cette expression là/ quand elle demande aux autres animaux de l'aider/ i disent non non non/ elle dit tant pis c'est ce qu'elle fit

56 e : maintenant on va lire les trois brigands

57 M : attendez deux secondes

58 e : ça commence par il était une fois/ c'est un conte

59 M : alors effectivement/ *[elle se penche pour reprendre le livre et tourne les pages]*/ cette histoire/ elle commence/ comme les trois brigands par il était une fois/ donc c'est aussi un conte hein/ pasque vous avez vu/ les animaux/ ben/ i parlent dans cette histoire/ d'accord/ qu'une moufle/ est-ce qu'elle pourra vraiment laisser rentrer un ours dans la réalité *[elle entoure la moufle sur une page avec son doigt]*

60 ex : nooon

61 M : je n'pense pas/ même si elle est très élastique/ d'accord

62 e1 : mais si elle est grosse cette moufle/ l'ours y peut

63 e2 : maitresse

64 M : oui *[répond à e2, le regarde et ignore e1]*

65 e2 : ****

66 M : qu'est ce qui est rigolo dans cette histoire/ qu'est ce qui est bizarre dans cette histoire [petit brouhaha car plusieurs enfants veulent répondre en même temps. Elle lève le doigt et fait en même temps] /// chut/// Mathias *[elle tourne les pages pour montrer celle avec l'ours énorme et revient à la page précédente quand elle fait chut]*

67 Mathias : quand y'a l'ours/ pasque/ après ça fait comme si/ c'est comme si/ c'était des par terre qui volait

68 M : ben l'ours/ oui/ il a réussi à rentrer dans la moufle alors qu'il était gros/ et c'est pas lui qu'a fait craquer la moufle *[elle tourne les pages pour montrer celle avec l'ours]*

69 ex : c'est la souris

70 M : *[elle tourne encore pour afficher la page avec la souris qui arrive]* c'est la souris/ qu'est pourtant toute petite toute petite toute petite/ hein/ qui a réussi/ à faire craquer la moufle/ [brouhaha]/ ah ben pasque y'avait tellement plus d'place

71 e : en même temps/ c'est à cause des autres animaux/ ha ben pourquoi i z'ont retenu leur souffle pour respirer/

72 M : ben i z'étaient tellement serrés qui/ qu'i z'arrivaient plus à respirer/ à un moment/ quand i z'ont voulu reprendre leur souffle// et crac/ ça a tout fait craquer/ à cause de la p'tite souris/ pourtant c'était pas la plus grosse/ c'était la plus petite de toute/ hein *[elle referme le livre]*

73 e : imagine c'est une fourmi

74 M : Alors des histoires/ comme ça/ *[elle lève le livre fermé pour désigner cette histoire]*il en existe plusieurs *[elle tape du doigt la couverture]* alors elles racontent pas toujours la même chose/ mais à chaque fois/ c'est un peu pareil/ c'est-à-dire que y'a plein d'animaux/ et puis c'est toujours le plus petit qui fait que/y'a/ i s'passe quelque chose

75 e : maitresse

76 M : *[ignore la demande]* ça s'appelle/ chut *[à celui qui demande]* ça s'appelle des histoires de randonnée *[elle repose le livre à côté d'elle par terre]*

77 e : maitresse

78 M : oui

79 e : hé ben comme dans/ dans/ quand on était chez claire/ elle nous a fait lire un livre/ c'était un/ c'était un

80 M : Abdul

81 e : non/ c'était une p'tite fille qu'avait perdu une chaussette/ i z'était habillé/ pasqu'elle avait perdu tous ses habits/ elle les cherchait d'partout/ et c'était les animaux qui les avait pris

82 M : oui

83 e : après ça explose

84 M : alors attend, déjà là on va s'concentrer

[la maitresse demande le silence pour écouter un élève qui parle lui aussi d'une autre histoire avec une moufle et des personnages. Elle prend la règle.]

85 M : d'accord/ alors/ non/ maintenant on va laisser tomber la moufle *[signe de la main paume en avant pour faire stop]*

86 e : *** c'est bizarre/maintenant/les animaux*** hiver/i z'ont pas froid pasque i z'ont des plumes

87 M : c'est vrai/ tu as raison/ normalement les animaux/ en hiver/ i z'ont pas froid/ i sont pas comme nous/ hein/ pasque eux / i z'ont de quoi s'protéger contre le froid/ alors ça peut être des plumes/ ça peut être des poils/ comme nous/ *[les enfants continuent de s'exprimer sur ce sujet à propos de différents animaux comme la baleine, la chèvre, le mouton et l'ours jusqu'à ce que la maitresse ouvre le livre en cours d'étude (les 3 brigands) et dise stop, on s'arrête]*

Transcription vidéo classe 61, semaine 47

Lecture offerte de *C'était un loup si bête*

[Coin regroupement ; maitre assis jambe croisées sur une petite chaise au milieu du regroupement disposé en carré ; il tient entre les mains un livre fermé et attend que les élèves soient bien installés ; il

Cultiver la lecture privée au CP

est bien assis au fond de sa chaise dans une posture confortable et ses jambes croisées ne peuvent pas bouger]

1 M : Atim met toi au fond du banc// si je puis dire/// les pieds ne bougent plus/ les mains sont posées sur les genoux// on est à l'aise// j'vais vous lire une histoire c' après-midi/ alors regardez

[Il retourne le livre comme pour montrer quelque chose]

2 e : elle est longue

3 M : non/ d'abord regardez/ écoutez-moi surtout

[Il met la main sur l'oreille pour joindre le geste à la parole et pose le livre sur ses genoux 1^{ère} de couverture face aux élèves et le repose en regardant un élève à sa droite ; on voit le marque-page qui dépasse]

4 M : Umit je t'attends

[Il représente le livre et lève le livre]

5 M : alors l'histoire que je vais vous lire/ c'est une histoire qui se trouve/ dans ce livre// ce livre *[il caresse la couverture de sa main]* c'est un livre qui est composé de nombreuses histoires// c'est un recueil d'histoires/ il y a plein d'histoires// moi j'en ai choisi une *[il lève un doigt pour montrer 1]*// une seule/ pour cet après-midi

[Il ouvre le livre à l'endroit du marque page et déplace ostensiblement le marque page pour le stocker au début du livre]

6 M : je vous demande/ comme à chaque fois que je vous lis des histoires/ de bien écouter attentivement // de bien essayer de réfléchir à/ quels sont les personnages/ *[il caresse la page du livre et regarde alternativement l'ensemble des élèves]* // que font les personnages dans l'histoire/ d'accord/// bien

[Il recule légèrement sur sa chaise pour être plus confortable, les épaules s'abaissent, il pose le doigt sur les lèvres pour signifier le silence.]

7 M : le titre de cette histoire est// c'était un loup si bête//// (changement de voix, un peu plus forte, plus claire, meilleure articulation et débit plus lent) *il avait très faim ce loup//alors/il partit chercher quelque chose à manger//chemin faisant/il rencontra une chèvre [pose le doigt sur la bouche]//le loup s'arrêta et lui dit//chèvre chèvre/je vais te manger//et la chèvre répondit//mais ne vois tu donc pas/ bon loup/que je suis maigre comme un clou// tu n'y songes pas/ attends plutôt que je fasse un saut jusqu'à la maison et je te ramènerai/ un de mes petits chevreaux [geste de la main de ponctuation pouce et index rapproché]// cela fera un bien mieux ton affaire// le loup y consentit// et la chèvre partit [geste de la main]// il attendiit longtemps/longtemps [tourne la page lentement et délicatement, le regard du maître anticipe la page suivante avant la fin de la page tournée]//puis/perdant patience// il reprit son chemin [pose le doigt sur les lèvres]//et voilà qu'il rencontre un mouton//le loup en fut tout content//il lui cria/ où cours-tu donc mouton/arrête-toi/je vais te manger//le mouton répondit//ne pourrais tu pas choisir quelqu'un/d'autre pour ton repas/ne sais tu pas que je suis/le meilleur danseur du monde/ce serait vraiment/dommage/ que je périsse//// tu sais réellement danser s'étonna le loup//comment donc seigneur loup/je vais te le prouver à l'instant/ répondit le mouton// alors il se mit à tourner/tourner [geste de la main pour signifier tourner]//à décrire des cercles/de plus en plus grand [accompagnement de la main]//si bien qu'à la fin//[pose le doigt sur la bouche et bruit des élèves geste de la tête de dénégation]//si bien qu'à la*

fin//il disparut [*doigt sur la bouche*]///le loup fut très fâché de s'être laissé prendre//il continua son chemin///[*tourne lentement la page*] les garçons c'est ici que ça se passe [*voix plus grave*]//et voilà qu'il rencontre un cheval/le loup courut à lui et dit/cheval/je te mange sur le champ [*geste de la main pour ponctuer*]//le cheval répondit/d'accord d'accord//mais il faut/ que tu te renseignes/d'abord [*geste de la main*] /pour savoir si vraiment [*geste de la main*]//tu as le droit de me manger//comment ça/ demanda le loup/est ce que tu sais lire demanda le cheval/bien-sûr dit le loup//alors/ dit le cheval/ c'est très simple//passe derrière moi [*geste de la main doigt levé*]///et tu verras un écriteau/ sur lequel il est écrit si tu as le droit/ ou non/ de me manger [*tirade accompagné d'un doigt sentencieux + plus lecture écriteau*]///le loup passa donc derrière le cheval// qui lui décocha/un tel coup de pied//sur la tête/qu'il en resta tout étourdi//pour le restant de sa vie [*geste de la main ponctuant pouce et index réunis*]///paf/// [*referme doucement le livre et le tient couché sur ses genoux un doigt coincé dans la dernière page lue ; pendant tout le long de la lecture, il lève régulièrement la tête pour regarder les élèves tantôt à droite, à gauche ou en face ; il se redresse sur la chaise*]

8 e : ah elle était pas longue

9 M : non elle était pas longue [*changement de rythme dans le débit de parole qui redevient plus rapide ; il se redresse sur la chaise, et parcourt l'assemblée du regard, il lève la main*] pour l'instant j'vous montre rien/j'ai deux trois p'tites questions à vous poser [*il pose les deux mains sur le livre qui se trouve en quelque sorte caché. Les élèves lèvent le doigt*] qui sont les personnages de cette histoire [*voix un peu basse*] ** enlève la capuche et plutôt essaies de répondre aux questions/ qui sont les personnages/ de cette histoire /// Mathilde

10 Mathilde : c'est le loup

11 M : le loup/ on va essayer de partager un peu la parole/ le loup/ d'accord ensuite

12 e1 : le cheval

13 M : le cheval

14 e2 : la chèvre

15 M : la chèvre

16 e3 : le mouton

17 M : le mouton/// c'est c'est tout d'accord/// euh /// que cherche le loup tout le long de cette histoire /// le loup

18 e4 : il a envie de manger /// des /// animaux

19 M : il a envie d'manger donc i cherche des animaux /// qui rencontre-t-il tout d'abord

20 e5 : le mouton

21 M : le mouton

22 ex : non la chèvre

23 M : la chèvre// d'accord/// alors/ que dit-il à la chèvre

24 e6 : ah euh chèvre je vais te manger

25 M : hum comment réagit-elle

Cultiver la lecture privée au CP

26 e6 : elle dit oh loup je suis toute petite toute petite// tu peux prendre mes petits euh

27 e7 : tu peux prendre un de mes petits euh

28 e8 : de mes pinsseaux

29 M : alors/ de mes petits

30 e9 : che che

31 e10 : chevreaux

32 M : alors qu'est ce que c'est un cheveau

33 e1 : cheveau c'est les bébés des chèvres

34 M : laisse parler tout le monde

35 e2 : c'est les bébés

36 M : d'accord// les chevreaux ce sont les petits des chèvres/ d'accord// à votre avis/ pourquoi est-ce qu'elle lui dit ça//// à votre avis/Ilyes

37 e11 : pasqu'i veut manger les bébés

38 M : mais pourquoi est-ce que la chèvre/ elle/ elle lui dit/ ne me mange pas//mange plutôt un de mes petits chevreaux/ Wassim

39 Wassim : pasque pasque// elle voudrait garder ses chevreaux/ ptêre

40 M : ** [désigne un autre élève qui lève le doigt]

41 e** : elle a pas envie de se faire manger

42 M : elle a pas envie de se faire manger

43 e12 : alors elle a menti au loup/ elle s'est enfuie/ elle a pas donné ses bébés

44 M : ah/ elle a menti au loup/ et elle s'est enfuie/ elle en a profité pour s'enfuir/ et est-ce qu'elle lui a rapporté un petit cheveau

45 ex : non

46 M : bien-sûr que non [geste de la main non]

47 e12 : alors elle a recontinué son chemin

48 M : alors/il// a / poursuivi son chemin/ très bien/ qui rencontre-t-il/ après avoir rencontré la chèvre

49 e : ****

50 M : le mouton/comment cela se passe-t-il cette/ alors comment se passe cette rencontre

51 e : euh

52 M : [il regarde tout le monde distribue les regards et de la main cherche à désigner un volontaire] eh bien/ allez/// Mathilde

53 Mathilde : hum il a dit/ je vais te manger

- 54 M : il lui dit/ je vais te manger/// que répond-elle
- 55 e : elle i dit non
- 56 M : Bastien/ que répond-elle// Julien
- 57 Julien : je suis le meilleur danseur ***
- 58 M : je suis le meilleur danseur [*geste du bras main tournant en rond*]
- 59 Julien : tu peux pas me manger sinon// je me rappelle plus
- 60 M : alors pourquoi est-ce qu'i devrait/ devrait ne pas manger/ manger/ le mouton
- 61 e : pasque c'est le meilleur danseur
- 62 M : et alors
- 63 e : pasque il le le fait disparaître le loup
- 64 M : et alors qu'est-ce que le mouton/ dit
- 65 e : Ah je sais/ le mouton il a tellement roulé/ euh/ dansé dansé/ en rond/ et après/ il a fait des plus grand/ et après/ il a disparait
- 66 M : pourquoi est-ce qu'il a fait des ronds plus grands
- 67 e1 : pour disparaître/ pasque
- 68 e2 : i il a tourné beaucoup après i i
- 69 e3 : il a fait des ronds grands
- 70 M : alors il a tourné beaucoup/ il a fait des ronds de plus en plus grands
- 71 e4 : et après
- 72 M : pourquoi a-t-il fait ça/ le mouton/ pourquoi a-t-il fait ça Wassim
- 73 Wassim : pour s'enfuir
- 74 M : pour s'enfuir/ d'accord
- 75 e5 : comme la chèvre
- 76 M : comme la chèvre/ exactement
- 77 e6 : il a disparu/ avec/ ses avec ses/ quand il a roulé/ il a disparu
- 78 e7 : et il a menti
- 79 M : et il a menti/// lui aussi
- 80 e8 : il a dit/ il est parti pour pas/ la manger/ le loup
- 81 M : il est parti/ le mouton/ pour pas se faire manger
- 82 e1 : par le loup
- 83 M : d'accord// finalement// qui rencontre notre loup

Cultiver la lecture privée au CP

84 e2 : le cheval

85 M : le cheval/ alors/ comment se passe// cette rencontre

86 e3 : bien

87 M : bien pour qui/ bien pour le cheval/ laisse parler les autres/ bien pour

88 e4e5 : bien pour le cheval

89 M : bien pour le cheval// alors pas bien pour le loup/// alors expliquez moi/ pourquoi/ ça ne se passe pas bien pour le loup [*geste emphatique de la main qui tourne pour signifier expliquer*]

90 e1 : pasque il a pas encore trouvé à manger aussi pasque après le cheval aussi il lui a dit/ regarde derrière mon dos/ y'a une affiche

[*Brouhaha*]

91 e2 : *** un coup de sabot dans/ sa figure/ après il est resté mort pour toute sa vie

92 M : en tout cas i s'est/ il est parti très loin/ assommé/ pour le restant de sa vie [*geste de la main pour montrer que c'est loin*]/ d'accord/// [*brouhaha*]

93 e3 : après il est parti

94 M : qu'est-ce que vous diriez par rapport// qu'est-ce que vous diriez du caractère de ce loup/ vous [*brouhaha plusieurs réponses et beaucoup de doigts levés*]

95 ex : il est bête

96 M : qu'il est bête

97 e1 : et qu'il est méchant

98 M : qu'il est méchant pourquoi

99 e2 : pasque i veut manger les animaux

100 M : d'accord *** tout simplement il a faim [*beaucoup de brouhaha, beaucoup d'enfants répondent*]/// Shaïna

101 e3 : et aussi je sais pourquoi il est bête/ pasque/ i veut faire euh *** i sait que les animaux i rigolent pas euh

102 M : tu crois que i veut faire rigoler les animaux

103 ex : non

104 e4 : i veut les manger

105 M : il veut les manger/ Sankou

106 e5 : i veut les faire peur

107 M : non non [*fait un geste pour empêcher les autres de parler et laisser Sankou participer*]/ répond [*il montre le livre de la main*] / enfin répond ou fais [*à nouveau geste de désignation vers le livre*] les commentaires par rapport au loup

108 e6 : *** il est malpoli avec les animaux

109 M : il est malpoli tu trouves

110 ex : oui

111 M : euh// alors pourquoi est-ce que tu as dit qu'il était bête ce loup/// ou est-ce que quelqu'un veut ptêtre expliquer pourquoi on peut penser qu'il est bête

112 e1 : pasque pasque/ pasque c'est un/ c'est un loup qui mange des // qui mange des humains et des animaux

113 M : et c'est pour ça qu'il est bête

114 ex : non [*brouhaha*]

115 M : pasqu'i mange des animaux// [*brouhaha*] Nolan

116 e2 : c'est pasque i croit tout

117 M : aah/ i croit tout ce qu'on lui dit/ comment on appelle quelqu'un qui croit/ tout ce qu'on lui dit

118 e1 : en fait le cheval i dit regarde derrière moi et il a fait une bosse c'est pour ça qu'il est bête

119 M : d'accord/ pasqu'il croit tout ce qu'on lui raconte/ comment est-ce qu'on appelle quelqu'un qui croit tout ce qu'on lui raconte/ même quand ça n'est pas vrai

120 e : ***

121 M : alors y'a un autre mot/ alors/ moi je crois qui y'a un autre mot/ on dit que c'est quelqu'un de/ naïf// il est naïf// ben ça veut dire qu'en fait/ on lui raconte n'importe quelle bêtise/ de toutes façons/ il la croit [*commentaires élèves inaudibles*] /// que ça soit vrai ou pas/ il est naïf

122 e : ****

123 M : naïf/ c'est pas le même mot

[*brouhaha de commentaires*]

124 M : vous essayez/ vous essayez de vous en souvenir

125 ex : oui

126 M : naïf/ allez je vous montre/ je vous montre les illustrations

127 e : la première jusqu'à la dernière

[*Pendant toute la durée des échanges, le maître tient le livre sur ses genoux et garde la page avec son doigt, en même temps il désigne les élèves pour distribuer la parole et donc change parfois de main qui coince l'histoire du livre pour désigner à droite et à gauche ; cependant il conserve ce doigt coincé qui le gêne un peu mais qui est justifié pour représenter symboliquement cette histoire dans le recueil*] [*il tourne les pages pour trouver le début mais a du mal à s'y retrouver car il semble avoir perdu la bonne page en changeant de main pendant les échanges. Les élèves l'aident avec des remarques comme « la première c'était la chèvre »*]

128 M : attend déjà faut que je retrouve/ j'ai perdu l'histoire

[*Il retourne au début et commente ce qu'il fait*]

129 e : i faut mettre un marque-page

Cultiver la lecture privée au CP

130 **M** : ben tu vois j'l'ai enlevé/ j'aurais pas dû// alors *[en tournant les pages, il va au sommaire en fin de volume, souligne avec son doigt le titre de l'histoire]/// page 43 [il feuillette rapidement pour trouver la page 43, son regard est orienté vers le bas de page]//allez je vous montre les illustrations/ on regarde/ tout simplement [il prépare le livre pour le montrer ouvert vers les enfants mais le pose face cachée sur ses genoux] il y'en a très peu [il soulève le livre à deux mains un peu au dessus de sa tête. Les mains sont positionnées en bas à droite et à gauche. Il tourne lentement tout le buste pour montrer à l'assemblée. Les élèves commentent ce qu'ils voient : par exemple « y'avait plein d'écriture ! le loup ! la chèvre ! »]/// oui [en désignant un élève]*

131 **e** : quand on était avec madame *** on avait *** presque le même livre mais après c'était un ogre/ il était devant où y'avait le bois/ après y'avait des chèvres qui passaient/ y'avait une chèvre qu'a dit moi j'suis tout petit et et

132 **ex** : *** *[brouhaha pour contredire la version de l'élève]*

133 **M** : je pense qu'on peut peut-être/ ***/ je pense qu'on peut peut-être le laisser finir
[brouhaha qui continue pour établir une autre version]

134 **M** : non/ non/ je ne suis pas d'accord/ on le laisse/ terminer

135 **e** : et après la petite chèvre i i est passé

136 **M** : *[doucement]* elle

137 **e** : i il a dit il était tout petit attend attend mon mon frère

138 **M** : ah c'était aussi un loup qui voulait manger des chèvres/ il avait aussi rencontré une chèvre qui était toute petite qui lui avait dit/ attend mon frère pour / pourquoi attend mon frère il lui avait dit

139 **e1** : c'est pas un ogre/ c'est un monstre

140 **M** : pourquoi elle lui avait dit ça la chèvre

141 **e** : ben j'sais pas/ pasque/ pasque i i voulait pas se faire manger

142 **M** : pasqu'elle ne voulait pas se faire manger

[brouhaha de commentaires d'élèves. Pendant tout l'échange le maître a continué de tourner les pages et de montrer soigneusement les illustrations à tous les élèves]

143 **M** : bon/ très bien *[les élèves continuent de commenter l'histoire collectivement et en discutant entre eux]*

144 **e1** : aussi *** quand il a donné un coup de sabot le cheval sur le loup

145 **e2** : pour pas le manger

146 **e1** : pasqui voulait pas qu'i se mange pour se protéger

147 **M** : i voulait pas se faire manger et ça lui a permis de se protéger// tout à fait *[brouhaha continu de commentaires de l'histoire]* top maintenant vous réfléchirez

Transcription vidéo classe 79, semaine 12

Lecture offerte de *Bon appétit ! Monsieur Lapin*

[lecture offerte de *Bon appétit ! Monsieur Lapin* (Claude Boujon)]

1 M : alors chaque fois qu'il rencontre un animal quelle question pose-t-il ?

Transcription vidéo classe 83, semaine 12

Lecture offerte de *Le plus malin*

1 M : alors / est-ce que maintenant que je vous ai diverti / que j'vous ai fait un peu oublier l'histoire / est ce que vous pouvez m'dire / dans cette histoire on parle d'autres histoires que vous connaissez / est-ce que vous pouvez me dire ces histoires ?

Transcription vidéo classe 88, semaine 47

Lecture offerte de *Le pinceau magique*

[Lecture offerte de *Le pinceau magique* (Didier Dufresne)]

1 M88 : pourquoi il peint pour les pauvres gens ?

Transcription vidéo classe 88, semaine 12

Lecture offerte de *Le géant de Zéralda*

[Lecture offerte de *Le géant de Zéralda* (Tomi Ungerer)]

1 e : qu'est-ce que ça veut dire chômage

2 M : ça veut dire que les maitres n'ont plus de travail / parce qu'il n'y a plus d'enfants dans les écoles

(...)

3 M : Alors est ce que vous croyez que les enfants de l'ogre et de Zéralda ils deviennent des ogres [...] ?

Transcription vidéo classe 95, semaine 12

Lecture offerte de *Lulu, présidente !*

[lecture de *Lulu, présidente !* (Daniel Picouly)]

1 M : Alors qu'est-ce que c'est un débat ? Est-ce qu'y en a qu'on compris du coup c'que c'était ?

Transcription vidéo classe 107, semaine 21

Lecture offerte de *Le loup et l'agneau*

[*Lecture de Le loup et l'agneau (conte imprimé sur une feuille volante)*]

1 **M** : quels sont les personnages de ce conte ?

(...)

2 **M** : Que fait l'agneau ?

3 **e** : il boit

4 **M** : Qui arrive ensuite ?

Transcription vidéo classe 127, semaine 47

Lecture offerte de *Poisson et chat*

[*Lecture offerte de Poisson et chat (Joan Grant)*]

1 **M** : Alors qu'est-ce qui vous a marqué ?

Transcriptions des séances de découverte de texte

Transcription vidéo classe 22, semaine 47

Découverte de texte de *Quel bazar chez Zoé*

1 M : alors regardez là-bas // qu'est ce qu'on voit /// oui William /// t'as la main en l'air / bon vas-y j't'écoute

2 e : on voit un pingouin dans l'frigo

3 M : on voit un pingouin dans l'frigo // bon alors / on dit pas l'frigo / frigo c'est / bah / c'est un p'tit mot qu'on dit en famille ou entre amis gentiment / mais // le vrai mot / pour cette chose là / c'est quoi

4 e : réfrigérateur

5 M : je n'entend rien du tout / Zakaria

6 e : le frigidateur

7 M : le frigidateur [*rires*] i donne la date en même temps alors / non pas tout à fait / c'est presque ça // le quoi // Héloïse

8 e : le réfrigérateur

9 M : très bien / le réfrigérateur / répétez-moi le mot

(...)

10 e : j'ai ouvert le frigidateur.

Transcription vidéo classe 34, semaine 47

Découverte de texte de *Le petit Roi*

[*Les élèves sont rassemblés au coin regroupement pour la lecture de l'album en cours « Le petit roi » (Anne-Claire Lévêque)*]

1 M : vous allez essayer de vous rappeler de quoi parle notre nouvel album

[*insatisfaite du rappel des élèves, la maitresse décide de relire toute l'histoire*]

2 M : alors maintenant en quelques mots de quoi parle notre histoire

Cultiver la lecture privée au CP

[un long échange suit qui analyse les différences entre les rois habituellement rencontré dans la littérature et celui de l'album, puis la maitresse clôt la discussion et annonce la consigne de travail]

3 M : tous ensemble / on regarde quelques étiquettes au tableau (...) / déjà / est ce qu'on va être capable de reconnaitre les nouveaux mots qu'on a découverts hier

Transcription vidéo classe 49, semaine 47

Découverte de texte de *Bon appétit Monsieur Lapin*

[la maitresse a distribué la feuille qui les élèves collent. La lecture est le début de « Bon appétit Monsieur Lapin » (Claude Boujon)]

1 M : pour l'instant la consigne c'est de regarder l'illustration pour essayer de me dire ce qu'on voit /// alors qu'est ce que vous voyez sur l'image

[les élèves énumèrent les éléments de l'illustration, un lapin, une carotte, une table ...]

2 M : alors / essayez de me faire des phrases pour me raconter l'histoire (...) essayez de me raconter l'histoire sans la lire mais juste en regardant l'image

[suit un échange maître-élève qui est l'occasion de remarquer la moue du lapin et l'expression de son état mental, de faire des hypothèses sur le dégoût affiché du lapin. La maitresse accepte toutes les propositions et étaye parfois la formulation]

3 M : alors / à votre avis dans mon texte je vais retrouver quels mots / je vais // d'après tout ce que vous m'avez dit / quels mots je vais pouvoir trouver

(...)

[les élèves viennent de décoder la première page du livre]

4 M : est-ce-que vous avez une question ?

(...)

5 M : une question c'est une interrogation, c'est est-ce qu'il y a quelque chose qui vous pose problème / que vous ne comprenez pas

6 e : pourquoi est-ce qu'il n'aime plus les carottes ?

[suit un échange où les élèves font moult suppositions sur cette situation inédite]

Transcription vidéo classe 50, semaine 47

Découverte de texte de *Quel bazar chez Zoé*

[début de séance]

(...)

1 **M** : (...) deuxième règle d'or de la phrase // elle commence par une majuscule / elle finit [emphase] par un point // [l'élève suit le texte avec la règle] Oh/ qu'est-ce que c'est que ça [réponse élèves : une virgule] / à quoi ça sert une virgule ?

(...)

[les élèves viennent de terminer la lecture d'un épisode de *Quel bazar chez Zoé* (Dominique Falda)]

1 **M** : alors qu'est-ce qu'elle décide de faire Zoé ? /// alors on a dit nous / on avait imaginé qu'elle avait ajouté de l'eau dans son bain / est-ce que effectivement elle a ajouté de l'eau dans son bain ?

2 **es** : non

3 **M** : non / xx pourquoi / qu'est-ce qu'elle a décidé de faire ?

[brouhaha. On comprend qu'elle a décidé de laisser la girafe boire]

4 **M** : Voilà / la laisser / elle l'a laissé boire

[suit un échange où la phrase est relue plusieurs fois et décortiquée]

5 **M** : (...) pour qu'elle puisse y boire / qu'est-ce que ça veut dire ?

6 **e** : elle a laissé / la girafe / pour qu'elle peut / puisse boire

7 **M** : où ?

8 **e** : ben dans la baignoire

9 **M** : hé ben voilà / ça c'est mieux expliqué / c'est mieux compris surtout

Transcription vidéo classe 52, semaine 47

Découverte de texte de *Dame Coca*

[élèves à leur place, la maître est devant le TBI allumé avec la calendrier]

1 **M** : vous allez prendre la fiche de lecture et / et quoi ?

2 **e** : le livre

3 **M** : et le livre [le maître affiche la page de lecture sur le TBI qui reproduit la page du livre : à droite la bd et à gauche le texte, le tout n'est pas très gros pour la lecture depuis la place des élèves ; les élèves sortent leur matériel ; le maître circule pendant que les enfants gèrent leur matériel] Bien /// [le maître

Cultiver la lecture privée au CP

tire une petite chaise qui est près du tableau, consulte un petit livret, va chercher une feuille pour le chant : chant rituel maître debout face à la classe] tout le monde regarde [il touche le tableau avec la main mais sans indiquer un endroit précis ; il pose la feuille et s'assied sur la chaise à droite du tableau] Alors Mexico avait fait des bêtises /// et là que se passe t'il /

4 e : il fait aussi un petit peu de bêtises / mais juste un petit peu

5 M : un petit peu tu as dit / quelles bêtises

6 e : il fait quelques bêtises

7 M : par exemple / que fait-il Quentin?

8 e : i prend le poulet

9 e : que Coca lui a dit non

9 M : quel poulet Quentin ?

10 ex : le poulet de Coca

11 M : oui ben oui / où se trouve-t-il le poulet de Coca / Célia

12 ex : dans le xx

13 M : mais / et là / regardez là [*le maître prend une baguette pour pointer côté bd et montre un endroit de l'illustration*] sur un ?

14 e : sur une platane

15 M : comment on appelle ça

16 e : un plateau

17 M : un plateau // donc là [*il entoure le détail de l'image avec la baguette*] vous voyez / sur la table / on n'avait pas parlé de la table l'aut' jour / est ce que quelqu'un pourrait me décrire cette table / Enzo [*remontre la table*] ?

18 e : elle est un jaune

19 M : elle est un peu jaune / ça veut dire quoi ça

20 e : c'est jaune et blanc

21 M : qu'est ce qui est blanc / qu'est ce qui est blanc ?

22 e : là [*en pointant du doigt vers le tableau*]

23 M : oui mais c'est quoi ça / c'est quoi là [*baguette*] / comment on appelle ça

24 e : euh / je sais pas

25 M : tu sais pas / Romane

26 e : une nappe

27 M : une nappe / alors [*s'adresse à Romain*] / sur la table

28 e : sur la table

29 M : il y a

30 e : il y a une nappe

31 M : nappe / comment

32 e : blanc et jaune

33 M : blanche / un peu jaune / xxxxx

34 ex : vert [*commentaires sur la perception qui diffère entre livre et TBI*]

35 M : par-dessus la nappe [*en criant pour couper court aux commentaires des élèves*] / par-dessus la nappe // Ahmed / par-dessus la nappe / qu'y a-t-il / qu'est ce que tu pourrais dire /

36 e : euh

37 M : par-dessus la nappe // Evan

38 e : y'a une assiette

39 M : ben tu fais toute la phrase

40 e : par-dessus la nappe / il y a une assiette

41 M : une assiette [*tape sur l'écran avec la baguette*]

42 M : et au-dessus de l'assiette ? / sur l'assiette / Maxime

43 e12 : y'a un poulet

44 M : oui mais tu dis toute la phrase / sur l'assiette

45 ex : sur l'assiette / il y a un poulet

46 M : il y a un poulet / on va un peu rectifier ça parce que c'est pas tout à fait un poulet/ xxx / qu'est ce que tu pourrais dire d'autre

47 e12 : une dinde

48 M : pardon

49 e : une dinde

50 M : tu vas dire / xx/ sur l'assiette // allez

51 e : sur l'assiette / il y a une dinde

52 M : d'accord / très bien / donc / Élixa nous avait dit / il fait quelques bêtises / hein / le chat fait quelques bêtises / Quentin nous avait dit qu'il va prendre le

53 e : poulet

54 M : poulet / la dinde / la dinde / ensuite [*les élèves regardent leur fiche de lecture ou livre et lèvent le doigt*]

55 e : Mexico / i prend le poulet / et xxxxxx

56 M : tu peux répéter ça

Cultiver la lecture privée au CP

57 e : i prend le poulet et en même temps i pousse i renverse les radis

58 M : [*en observer l'image*] ahaah i renverse les radis / que viennent faire les radis dans cette histoire / pourquoi est-ce qu'i y a des radis /// robin // johanna tu sais

59 e : c'est le plat xxxxxxxx

60 M : elle veut lui donner des radis / qu'est ce qu'elle dit ici [*pointe avec sa baguette la première bulle de la BD*] // qui est ce qui sait lire ça ? [*plusieurs doigt se lèvent, il maintient la baguette*] Théo

61 e : en fait / [*il baisse la baguette*] elle lui donne des radis pour sa petite punition

62 M : est ce que tu arrives à lire c'qu'y'a écrit là [*en pointant la bulle*] / non / Robin

63 es : voilà des radis pour digérer not' fricot [*il suit en même temps avec la baguette*]

64 M : voilà des radis pour digérer / est ce que vous pensez qu'c'est le / pour digérer normalement on mange plus rien et ici elle lui propose quelque chose pour digérer / est ce que vous pensez qu'il est au début du repas ou qu'il est à la fin du repas [*brouhaha*] / à la fin du repas / comment / comment savoir / comment savoir c'qu'il mange au début du repas / Hugo

65 ex : xxxxxxxxxx

66 M : comment / vas'y / i faut lire le texte [*entoure la partie gauche avec la baguette*] dans le texte on apprend beaucoup de choses

67 e1 : je sais

68 M : Enzo

69 e3 : eh ben le rat i mange les radis et dame coca a une nouvelle canne

70 M : dame coca a une nouvelle canne oui [*pointe l'endroit de l'illustration où on voit cela*]

71 e4 : et le rat i mange les radis

72 M : et y'en a un qui veut bien manger les radis / c'est le rat / tu as raison / très juste

73 e : il est gourmand

74 M : maintenant essayez de savoir c'qui se passe juste avant là [*pointe la première case de la BD*] / avant que dame Coca propose / des radis / qu'est ce tu fais là / alors arrête / arrête de tourner des pages / qui est ce qui veut lire / Anissa ? [*pointe le premier mot du texte en haut à gauche*]

75 e5 : [*silence de l'élève*]

76 M : ça c'est un grand mot / maintenant

77 e : maintenant le chat Mexico est sage / il demande à dame Coca de lui donner son diner [*le maitre suit avec la baguette*]

78 M : bien / c'est bien / tu veux continuer [*désigne un élève qui lève le doigt*] / Sarah

79 e : xxxx Coca donne xxxx avec des dattes

80 M : avec des dattes / on continue / euh Romane

81 e : mais Coca ne veut pas / elle lui donne un os de dinosaure / de la xxx / et deux caramels et demi

82 M : très bien / et la dernière phrase / Enzo

83 e : Mexico / dé / dé / dév / dévore tout

84 M : très bien / encore une fois / plus fort

85 e : Mexico dévore tout

86 M : Mexico dévore tout

87 e : maitre

88 M : oui Maxime

89 e : euh euh

90 M : qu'est ce que tu veux dire

91 e : hum

92 M : tu sais plus / ben tu nous l'diras quand ça te r'viendra /xxx

93 e : ha si je me souviens

94 M : ha / alors

95 e : un chat ça mange pas des os / c'est les chiens qui mangent

96 M : ha oui oui oui / c'est vrai normalement c'est les chiens qui mangent les os / là c'est un chat un petit peu particulier / et qu'est-ce qu'il a mangé justement / enfin qu'est ce qu'il a mangé juste avant que Coca ne lui propose [*avec la baguette il montre la partie BD*] /// des radis / Evan

97 e : euh // la dinde

98 M : non non / juste avant / on vient de le lire là / on vient de le lire / Théo

99 e2 : deux et demi de caramel

100 M : tu peux nous redire ça

101 e3 : deux et demi de caramel

102 M : deux caramel et demi / répète

103 e : deux caramel et demi

104 M : ça veut dire quoi ça deux caramel et demi

105 e : ça veut dire deux caramels et encore un troisième mais la moitié

106 M : exact / deux caramels entiers et encore un demi / i mange encore aut' chose / beaucoup d'autres choses / Enzo

107 e : i mange un os de dinosaure

108 M : un os de dinosaure / vous vous rendez compte / ça doit être grand non / un os de dinosaure /// donc c'est écrit là [*suit avec la baguette*] elle lui donne un os de dinosaure / deux caramels et demi / et encore aut' chose / Jérémy // Johanna

109 e : de la daube

Cultiver la lecture privée au CP

110 **M** : oui c'est écrit là / [*montre avec la baguette*] / de la daube / tu sais c'que c'est / tu t'appelles / on en avait parlé vendredi / Céline

111 **e** : c'est de la viande avec de la sauce

112 **M** : très bien / c'est de la viande avec de la / sauce / donc / [*pointe avec la baguette*] / tiens quelqu'un va relire / hum / Evan vas-y voir

113 **e** : elle lui donne un os de dinosaure / de la daube

114 **M** : oui c'est bien et continue Hugo

115 **e** : deux caramels et demi / Mexico dévore tout [*suit avec la baguette*]

116 **M** : Mexico dévore tout / très bien / maintenant on va lire la bande dessinée / alors quelqu'un va lire dame Coca / Célia / tu fais dame coca / Lucie tu fais le chat / Sarah tu / fais le rat / hein / allez / on y va

117 **e1** : voilà des radis pour digérer ton fricot

118 **e2** : non je veux de la dinde

119 **e1** : mange les radis

120 **e2** : non la dinde

121 **e1** : mange pas la dinde

122 **e2** : si

123 **e1** : voleur xxx

124 **M** : qu'est ce qui fait le rat / c'est toi Alicia

125 **e** : non c'est Sarah

126 **M** : Sarah

127 **e3** : ehehe moi j'aime les radis

128 **M** : on va l'refaire / Ahmed tu veux faire un rôle [*distribue les rôles et fait relire une fois, les mots non lus sont donnés directement par le maitre*] et demain on préparera tout le matériel / tout ce qu'il faut / et on jouera la scène / qu'est ce qui faudra

129 **e** : à manger

130 **M** : à manger / quoi [*les enfants décrivent les différents accessoires de la BD, canne assiette, dinde, radis, table, nappe*] bon on verra ça demain, donc vous rangez le livre [*le maitre pose la baguette*]

Transcription vidéo classe 66, semaine 47

Découverte de texte de *Léon*

[la maitresse déplie une affiche et les élèves découvrent le texte]

1 **M** : Allez on découvre la suite / qu'est-ce qu'elle nous dit Meli [brouhaha, le texte paraît long aux élèves] Alors qu'est-ce que je fais en premier quand j'ai un nouveau texte //// Andrew qu'est-ce que je fais *[la maitresse brandit un feutre rouge]*

(...)

[la maitresse a entouré les majuscules, ce par quoi on commence la lecture d'un nouveau texte, elle enchaine sur une seconde consigne]

2 **M** : est ce qu'il y a là-dedans des petits mots // des petits mots / qu'on connaît déjà *[plusieurs élèves lèvent le doigt]* Dakar / tu en as vu un / ah / ça m'intéresse *[Dakar va au tableau et désigne du doigt un endroit du texte]*

3 **M** : alors tu me montres une lettre / c'est quoi cette lettre

4 **e** : a

5 **M** : alors c'est la lettre a / moi j'ai demandé des mots / les mots c'est plusieurs lettres accrochées *[il faut noter que le texte est écrit en script et les lettres ne sont pas accrochées comme en cursif]* / alors ça ne va pas / c'est pas la bonne réponse

Transcription vidéo classe 88, semaine 47

Découverte de texte de *Bon appétit ! Monsieur Lapin*

[les élèves en sont au dernier texte de l'histoire qui va résoudre leurs interrogations, ils n'ont pas encore commencé à lire]

1 **M88** : alors la semaine dernière vous avez écrit / ce que / le renard allait faire // est-ce que vous vous souvenez de ce que vous aviez inventé ?

[les élèves formulent ce qu'ils avaient supposé sur la fin de l'histoire]

Transcription vidéo classe 95, semaine 47

Découverte de texte de *Tout à coup*

[Les élèves sont assis à leur table, leur manuel « Mots d'école » (SED) est sorti et ouvert à bonne page. Ils lisent un épisode de Tout à coup une histoire de Samson le cochon.]

1 **M** : Juste avant / j'aimerais qu'on me rappelle / on écoute la consigne / qu'on me rappelle c'qui s'était passé déjà dans notre histoire

2 **e** : sans regarder ?

Cultiver la lecture privée au CP

3 M : sans regarder / qui pourrait m'dire

[suit le récit du précédent épisode avec un dialogue qui met en évidence que les illustrations montrent des événements qui ne sont pas dans le récit. Il s'agit d'un jeu avec le lecteur où les illustrations le renseignent sur ce que le narrateur ne sait pas]

4 M : donc ça / c'est c'qui y'a écrit dans le texte / par contre effectivement qu'est-ce qu'on voyait en plus dans les illustrations

5 e : le loup

6 M : le loup / hein / qu'est-ce qu'il fait notre loup ?

[dialogue qui permet de compléter l'histoire avec les informations des illustrations]

7 M : donc là c'est pareil / vous avez un dessin / par contre on va s'intéresser tout d'abord au texte / d'accord /// pour ça on va chercher les mots qu'on connaît

Transcription vidéo classe 118, semaine 47

Découverte de texte de *Enfin la paix !*

1 M : qu'est-ce qu'on avait bien trouvé ? / qu'est-ce qu'on avait imaginé ?

2 M : qu'est-ce qu'on avait bien trouvé ? / qu'est-ce qu'on avait imaginé ?

3 e : le hou

4 M : vient montrer où c'est écrit

[La séance de découverte de texte a commencé, un élève est au tableau pour montrer où il a vu les mots papa ours.]

5 M : oui ici on parle de /// c'est écrit quoi ici [la règle est sur le mot papa]

6 e : papa

7 M : papa / ours [elle décale la règle au début de la phrase] Qu'est ce qu'il dit l'ours ?

8 e : non oh non dit papa ours [décrochage phono par la maitresse sur le son o et on et sur la valeur du h dans ho]

9 M : pourquoi il dit ça l'ours / pourquoi il dit non oh non

10 e2 : pasqu'il a xxx du bruit

11 M : chut on n'a pas entendu junior en tout cas on l'a pas entendu / pourquoi i dit ça l'ours

12 e : pasque y'a des animaux qui fait du bruit

13 M : y'a des animaux qui font du bruit donc il est pas content / pourquoi il est pas content

14 e : pasque i veut pas d'bruit

15 M : pourquoi il veut pas d'bruit l'papa

16 e : i dort xxx

17 M : pasque i peut pas dormir

(...)

18 M : y'avait autre chose qu'on avait trouvé / Azzedine

19 e : le chat

20 M : le chat / c'est où le chat [*l'élève montre l'endroit du texte*]

21 M : ici / on reconnaît le ch de Chaïma / Chaïma commence pareil

22 M : il est où le mot hérisson [*l'élève montre*] / oui / comment tu l'as reconnu

23 e : y'a un é

24 M : et y'a le on de mon

(...)

25 M : et puis / et puis y'avait un troisième bruit / Mélissa

26 e : hérisson

27 M : alors y'avait le hérisson / est-ce que tu peux venir montrer où est-ce qu'on parle du hérisson / il est où le mot hérisson [*Mélissa montre*]

28 M : oui / comment tu l'as reconnu ?

29 e : pasque y'a un é

30 M : y'a un é / alors le h il est muet

31 e : et y'a un on

32 M : et y'a le on de mon / hérisson / alors xx quel est le bruit du hérisson / Mélissa à ton avis / ça fait comment

33 e : xx

34 M : comment tu dis / alors dis plus fort

35 e : xx

36 M : snour / est-ce que vous êtes d'accord

37 es : non

38 M : pourquoi non ?

39 e1 : pasque y'a pas le ou

40 M : alors y'a pas le ou / nous on a entendu ou / alors le r i fait quel qon

41 e : rr

Cultiver la lecture privée au CP

42 M : rr / alors essaye de faire ce bruit [*en désignant le mot*] /// c'est pas facile / hein // Mickaël / comment / on n'entend pas

43 e : srrrr

44 M : alors y'a quelque chose au milieu que j'entend pas // Rayan / oui / on n'entend pas / oui plus fort / viens devant [*Rayan fait le bruit puis se déplace devant*]

45 M : essaye de faire plus fort

46 e : snrr

47 M : snrr / snrr / on essaye [*toute la classe fait snrr*] / alors / à ton avis / Mélissa / le hérisson i fait ça / i fait c'bruit comment / ce bruit

48 e : avec la bouche

49 M : avec la bouche / tout à l'heure Junior disait une autre idée [*des élèves font un autre bruit*] / oui mais il fait comment ce bruit / il fait avec sa bouche

50 e1 : oui

51 e2 : non

52 e3 : i gratte

53 M : ah i gratte / comment est-ce qu'i gratte / avec ses pieds

54 e1 : non avec ses mains

55 e2 : avec ses pieds

56 M : est-ce que le hérisson / il a des mains

57 es : non

58 M : non

59 e1 : avec ses pieds / ses pieds

60 e2 : ses pattes

61 M : peut-être i gratte / i gratte avec xxx sur quoi

62 es : sur la terre / sur l'herbe

63 M : sur la terre / sur l'herbe / donc i fait un pt'it bruit ce hérisson [*elle le montre au tableau*] qui est difficile

64 e1 : sur la terre sèche

65 M : sur la terre qui est sèche / oui / peut-être que quand il fait des pas / ça fait du bruit [*elle mime des petits pas avec ses mains*] très bien

(...)

66 M : pourquoi c'est les

67 e1 : parce que y'en a deux

68 e2 : y'a un s

69 M : y'en a deux et y'a un s

(...)

[un élève fait remarquer une différence entre le texte individuel et le texte collectif]

70 M : exact je me suis trompée / pourquoi y'a un s

71 e1 : pour dire qu'y a beaucoup d'bruit

72 M : pour dire qu'y a beaucoup d'bruit / exactement / et on dit ces (...) donc on a vu ici qu'y avait plusieurs bruits / donc qu'est ce qui c'est passé au mot bruit

73 e : t'as remis un s

74 M : on a remis un s / donc quand y'avait plusieurs bruits on a r'mis un s

75 e : ah oui / pas bête

Transcription vidéo classe 127, semaine 47

Lecture offerte de *Pilou le chien roux*

[élèves à leur place, la maitresse est devant le tableau fermé]

1 M : on se concentre

[la maitresse lève la main et les élèves font de même, il s'agit d'un signal qui dit qu'on se sent prêt pour commencer]

[La maitresse se tourne comme pour ouvrir le tableau puis se ravise et se tourne à nouveau vers la classe]

1 M : où Lara retrouve-t-elle Pilou /// [plusieurs élèves lèvent la main] Manon

2 e : dans le camion des voleurs

3 M : alors / ce n'est pas tout à fait un camion [petit brouhaha, la maitresse fait signe de lever le doigt] C'est très intéressant mais si tu parles sans lever la main les copains n'en profites pas /// Chloé

4 e : dans une camionnette

5 M : dans une camionnette

6 e : la camionnette des voleurs

7 M : la camionnette des clowns / maintenant qu'on sait que ce sont des clowns /// euh // qu'est ce qu'elle dit à Pilou quand elle le voit caché dans la camionnette / xxx

8 e : elle dit a Pilou / Pilou viens

9 M : viens [acquiescement de la tête] viens viens / est ce que Pilou l'écoute

10 ex : noon

Cultiver la lecture privée au CP

11 **M** : bien bon /// on va découvrir le nouveau texte de lecture / d'accord / j'vous ai fait un joli petit dessin [*en même temps elle ouvre le volet droit du tableau tout en regardant les élèves à qui elle s'adresse*] ah attendez [*elle s'interrompt, referme le tableau et ôte les affichages fixés au dos du tableau, brouhaha dans la classe, les élèves ont aperçu la camionnette et le disent*] [*elle ouvre finalement le tableau, les élèves s'exclament*]

12 **ex** : ouaouh

13 **e** : une camionnette [*le dessin maintenant visible est une camionnette rouge, la maitresse refixe pendant ce temps les fiches de son au tableau sur le mêle volet que le dessin, on voit la moitié du texte à lire, la maitresse se retourne*]

14 **M** : ça c'est un mot qu'est difficile à lire pour l'instant / euh qu'est-ce qu'on connaît [*en pointant vers le mot*] / oh lala ouh ouh [*elle lève la main pour demander le silence*] / qu'est-ce qu'on connaît dans le mot camionnette /// [*brouhaha*] qu'est-ce qu'on connaît dans le mot camionnette / Yann

15 **e** : xxxx

16 **M** : oui et quoi d'autre [*désigne un autre élève*] vas-y

17 **e** : o

18 **M** : oui / et avant [*elle désigne une partie du mot avec le doigt*]

19 **e** : mi

20 **M** : Mi / oui Julien très bien // on connaît a / mi / o [*elle suit avec son doigt*] / on en a déjà parlé du o un p'tit peu [*elle ferme le poing en l'air*] et là il est

21 **ex** : fermé

22 **M** : c'est un o fermé/ ce n'est pas un oa ouvert [*en ouvrant la main*]/ c'est un o fermé [*elle se retourne pour regarder le mot et regarde à nouveau la classe*] // alors les deux n est ce qu'il nous dérangent

23 **ex** : noon

24 **M** : on va faire comme s'il n'y en avait qu'un / les deux t

25 **ex** : noon

26 **M** : alors les deux t c'est un p'tit peu plus embêtant parce qu'ils transforment [*geste de la main*] le son du e qui est avant / qui va se prononcer è / [*elle suit le mot avec son doigt*] aaa/mio/nète [*avec les élèves*] // euh y'a pas un mot qu'on connaît où il y a un e au début / un e à la fin / et deux consonnes au milieu / deux mêmes consonnes au milieu [*geste illustrant le milieu et les extrémités*] /// Mélissa

27 **e7** : elle

28 **M** : le petit mot elle [*elle se retourne vers le tableau et écrit elle*] / alors regardez [*elle pointe elle*] / le e se prononce èè / [*elle pointe vers camionnette*] le e se prononce èè aussi / et après on a tt / notre son tt / [*elle pointe elle*] èèlle [*écrit à côté*] ette /

29 **e** : c'est la même chose pasqu'au milieu / y'a les mêmes [*geste identique à celui de la maitresse*]

30 **M** : oui c'est ça [*elle repointe vers le elle*] è / le e qui se transforme en è avec les deux l / èèèlle [*elle pointe vers ette*] / y'a le e qui se transforme en è èèètte

31 e : ça s'arrête / ette

32 M : c'est ça / *[elle repointe vers camionnette]* / et là la lettre c / elle est un ptit peu embêtante / on la verra plus tard mais là / dans c'cas là / elle fait k k / ca / camionnette *[en suivant avec le doigt, les élèves disent en même temps]* *[brouhaha, elle s'éloigne du volet droit et se rapproche du centre du tableau]* /// on va pouvoir le repérer facilement ce mot / maintenant

33 ex : ouiiii

34 M : donc on va découvrir le texte d'aujourd'hui *[elle ouvre le deuxième volet doucement]*

35 e : ouaouh

36 M : j'allume le tableau *[pour elle en se dirigeant vers l'interrupteur]*

37 e11 : c'est hyper trop long là

38 M : ha ben c'est d'plus en plus long / oui / allez / picht / on s'concentre *[elle lève la main et les élèves font de même attente du calme puis elle prend la règle et se tient de trois quart pour être face au tableau et parler aux élèves]* /// alors y'a des mots qu'on connaît/ quelques mots difficiles mais qu'vous allez réussir à lire grâce à tout c'qu'on a déjà appris *[elle tient la règle prête à surligner le début du texte]* // alors qui veut commencer / qui veut essayer

39 ex : moi *[plusieurs doigts se lèvent]*

40 M : Qu'est ce que *[désigne élève qui lève le doigt]* / Margot / j't'ai pas beaucoup entendue c'matin *[elle pointe le début du texte avec la règle]*

41 e : Lara retrouve Pilou *[la maitresse suit avec la règle les mots lus]*

42 M : là ça va c'est des mots qu'on connaît / Lara retrouve Pilou *[suit avec la règle, lecture fluente]* // désigne un autre élève / Sarah en parlant bien fort hein

43 e12 : elle lui *** *[suit avec la règle puis blocage, revient au début]*

44 M : elle lui *[en suivant]*

45 ex : murmure *[en suivant]*

46 M : murmure *[pointe le mot suivant mais pas de décodage dans la classe]* alors celui-là on l'a déjà vu une fois / il ressemble à un mot qu'on connaît déjà / mais /// quelqu'un t'aide Sabrina / qui est-ce qui peut aider Sabrina sur ce mot là // Raphael

47 e12 : viens

48 M : viens *[en suivant, baisse la règle et s'appuie comme une canne]* ça vous fait penser à quel mot qu'on connaît déjà / Antoine

49 e : livre

50 M : livre / bon / quel mot / dans un mot qu'on a appris y'a pas longtemps / on entend un des deux sons de ce mot / Lisa

51 e : chien

52 M : chien *[elle pointe viens]* viens chien *[touche son oreille]* écoutez / ouvrez grand vos oreilles / viens chien *[brouhaha où on entend viens chien]* // *[elle se retourne vers la tableau]* euh chien je vous

Cultiver la lecture privée au CP

l'écrit là / attendez j'vais changer d'couleur pour pas tout mélanger / [*écrit chien et en même temps*] on entend ien i e n / [*elle pointe vers viens du texte*] et là i e n / le s ne s'entend pas / on s'en occupe pas

53 e : le s c'est une lettre muette

54 M : oui llyes / tout à fait / bien [*elle repointe vers le tableau*] / le s est important / hein / si on n'écrit viens sans s on fait une faute / mais pour la lecture là / on ne le lit pas [*surligne le texte en lisant*] elle lui murmure viens / alors quelqu'un d'autre pour la suite / Wofat

55 e : pilou ne ret*** [*la maitresse se rapproche et souligne avec le doigt la syllabe qui coince*]

56 M : Pilou ne remue pas [*elle remet la règle en position canne*] ha y'a un point on s'arrête [*elle pointe avec le doigt*] / qu'est-ce que ça veut dire remue

57 e : qu'i bouge pas

58 M : qu'il ne bouge pas / il ne remue pas / il ne bouge pas / [*elle remet sa règle en position lecture*] Alors la suite /// xxx / qui est ce que j'entend pas beaucoup là / Sarah tu essayes //

59 e : la / xxx [*la maitresse se déplace vers le mot camionnette écrit à droite*] camionnette

60 M : la camionnette [*en suivant*] / alors ce mot-là est difficile

61 e : rou/rouge

62 M : elle est de quelle couleur

63 ex : rouge

64 M : donc là / on n'connait pas la fin/ la fin du mot est difficile / mais on sait lire le début / donc la camionnette rou /// qu'est-ce que ça peut être par rapport à notre histoire

65 ex : rouge

66 M : oui elle est rouge dans notre histoire / la camionnette rouge [*plusieurs élèves enchainent*] / chut on laisse Sarah réfléchir

67 e1 : re / par [*aide par la maitresse pour segmenter le mot, elle cache les autres syllabes*]

68 M : [*la maitresse se recule du tableau et pose la règle en canne*] euh pourquoi est-ce qu'elle repart

69 e3 : le t il est muet

70 M : pourquoi est-ce qu'elle repart llyes

71 e4 : pasque elle repart

72 M : elle s'était arrêtée

73 e : oui

74 M : pourquoi est-ce qu'elle était arrêtée

75 e5 : elle était en panne

76 M : pourquoi elle repart tom

77 e6 : pasque pour pas se faire attraper

78 M : alors pourquoi elle s'était arrêtée

79 e : elle était en panne

80 M : finalement un des deux clowns a réussi à arranger ça / hein / à la faire redémarrer et elle / repart // où est Lara à c'moment là [*elle pointe dans le texte le moment en question*] quand la camionnette rouge repart elle est où

81 e : dans le coffre

82 M : elle est dans le coffre avec

83 ex : Pilou

84 M : avec Pilou [*elle se remet en position de lecture avec la règle*] donc la camionnette rouge repart [*geste de la main*] eeet / David / à toi

85 e : elle roule vite [*en suivant*]

86 M : ah / là / ce mot là

87 e : vite

88 M : vite / [*remet la règle en canne*] qu'est-ce qu'on connaît déjà dans ce mot / on connaît pas tous les sons / on les a pas tous vus [*brouhaha*] ah j'ai entendu [*elle pointe avec le doigt vers les élèves*] / Alexandre

89 ex : vv

90 M : xxx [*pointe vers le mot avec le doigt*] on connaît i / on connaît même iiite [*en surlignant*] / où est ce qu'on a déjà vu ça [*désigne le v*] / comment s'appelle cette lettre

[*Brouhaha*]

91 ex : v

92 M : v / est ce qu'on l'a déjà vu

93 ex : noon / si / non

94 M : si /regardez / alors attendez [*elle fait passer le doigt du mot vite à un mot affiché sur le volet gauche du tableau*] donc on connaît pas ce mot [*elle détache l'étiquette du tableau et le montre à tous*]

95 ex : avec [*brouhaha*]

96 M : Julien ne répète pas ce que tu entends ça peut être une erreur / a / rrive [*avec les élèves*] / le dernier son / et dans avec aussi / alors normalement [*elle le cherche parmi les étiquettes, le montre et tout le monde s'exclame avec puis elle pointe vers une affiche du mur*] [*elle revient vers le tableau et pointe « vite »*] donc est ce qu'on va réussir à lire ça

97 ex : vvite

98 M : elle roule vite [*en suivant*] [*se remet en position lecture*] on continue / Lisa

99 e2 : xxx [*brouhaha*]

100 M : attend y'a des enfants qui ne t'écoutent pas [*règle canne*] Iman concentre toi

101 e3 : dans la camionnette / Lara

Cultiver la lecture privée au CP

102 **M** : alors là ça se complique

103 **e** : sent l'odeur de la nourriture [*en suivant*]

104 **M** : bon voilà / c'est bien Lisa / merci / y'a des mots que Lisa va réussir à lire Coline Alexandre aussi mais ça va être un peu plus difficile / pour les autres / c'est normal pasque ce sont des sons nouveaux / donc pas de panique / comme j'vous ai dit vous allez rattraper Coline Alexandre Lisa très vite // [*elle se met en position de lecture*] dans la camionnette / [*elle stoppe et regarde la classe*] tout va bien

105 **ex** : oui

106 **M** : le mot camionnette vous l'avez bien repéré / [*elle souligne les deux occurrences au tableau*] camionnette [*en écho idem par les élèves, elle pointe avec le doigt*] Lara / tout va bien

107 **ex** : oui

108 **M** : [*pointe le mot sent*] qu'est-ce qu'elle fait dans la camionnette [*elle met les doigts sur son nez et mime le fait de sentir*]

109 **ex** : sent

110 **M** : sent

111 **e** : comme le sang

112 **M** : alors on entend la même chose mais [*lève le doigt*] attention / le sang ça ne s'écrit pas pareil / le petit mot sent quand on l'entend comme ça / il a plein de sens / ça peut être Lara sent l'odeur de la nourriture [*doigt sur le nez*] elle se sert de son

113 **ex** : nez

114 **M** : Julia nous parle du sang qui coule dans nos [*mime le sang circulant dans le bras*]

115 **ex** : veines

116 **M** : on peut dire aussi / sans tube de colle / je ne pourrai pas coller mes devoirs dans mon / coller ma feuille dans le grand cahier / sans tube de colle ça veut dire que je

117 **ex** et **M** : n'ai pas de tube de colle / donc ça xxx / elle pointe le mot du doigt / ce mot là faut réussir à comprendre la phrase pour plus tard réussir à savoir comment l'écrire / c'est pas facile / [*se repenche vers le tableau et pointe*] alors ce mot-là [*elle souligne du doigt l'odeur*]

118 **ex** : l'odeur

119 **ex** et **M** : l'odeur de la nourriture [*en suivant*] [*règle canne*] on s'entend plus / Julien chut / on va le décomposer tranquillement [*prend une craie et souligne nou*] alors cette syllabe

120 **ex** : nou / rri / tu / re [*elle souligne au fur et à mesure les syllabes*]

121 **M** : est-ce qu'on sait tout lire dans ce mot

122 **ex** : [*concert de oui et non*]

123 **M** : ha bon qui dit non / qu'est ce qu'on ne sait pas lire / j'entend des non / Tom / est-ce qu'on peut lire tous les sons dans ce mot [*elle le pointe avec la règle*]

[*brouhaha de oui*]

124 **ex** et **M** : alors nou / rri / tu / re [*elle lit avec la règle*] [*repose la règle en canne, prend une craie*] alors on va mettre nos mots difficiles en bleu / sent l'odeur [*en soulignant*] / bon vous êtes prêts pour lire les phrases [*commente et félicite l'attitude calme et concentrée de Julia mais lui demande maintenant le silence pour pouvoir entendre les autres. Demande à Elias de ranger ses affaires parce que ça le déconcentre et qu'il doit apprendre maintenant*]

[*fait relire les élèves phrase par phrase en changeant de lecteur à chaque fois et en suivant avec la règle, tous les élèves passent, le texte est lu plusieurs fois*]

[*Puis fait compter les phrases + travail sur la ponctuation dont les deux points qui introduisent des paroles + les guillemets + faire lire la phrase « elle lui murmure viens Pilou ne bouge pas » en mettant le ton comme au théâtre ; un élève demande qui est « elle » les élèves répondent puis la maitresse enchaine sur le lui, lui c'est qui et fait transformer la phrase en utilisant Lara et Pilou => Lara murmure à Pilou*] fin de séance

Relevé des observations bibliothèques de classe et/ou coin lecture

	Axe	Aménagement			
	critère	regroupement possible	présence de bancs	présence d'éléments confortables	présence d'éléments mobiles
	valeurs	bibliothèque seule 1/coin lecture 2/coin regroupement 0	oui / non	oui / non	oui / non
Class+	118	2	1	0	0
	61	1	0	0	0
	50	2	1	1	1
	95	2	1	1	1
	49	2	1	1	0
	79	2	1	1	1
	107	2	1	0	0
	88	2	1	1	1
	38	2	0	1	1
	115	2	0	0	1
Class-	128	0	1	0	0
	54	1	0	0	0
	39	2	0	1	1
	52	1	0	0	0
	83	0	1	0	0
	34	0	1	0	0
	13	2	0	1	1
	97	1	0	0	0
	66	1	0	0	0
	22	1	0	0	0
35	0	1	0	0	

Figure 51 : tableau de relevé observations bibliothèques / axe aménagement

	Axe	Accès					
	critère	localisation	identification	position des livres	accès au lieu	couvertures visibles	hauteur des étagères adapté à un enfant
	valeurs	coin isolé par rapport à la classe 1 ou non 0	le coin est identifié 1/ non identifié 0	verticale 1/verticale et couverture visible 1/horizontale 0	facile 1/ difficile 0	oui 1/ non 0	oui / non
Class+	118	1	0	1	1	1	1
	61	0	0	1	1	1	1
	50	1	1	1	1	1	1
	95	1	1	1	1	1	1
	49	1	0	1	1	1	1
	79	1	1	1	1	0	1
	107	1	1	1	1	1	1
	88	1	0	1	1	1	1
	38	1	0	0	1	1	1
	115	1	0	1	1	1	1
Class-	128	1	0	1	1	1	1
	54	0	0	0	0	0	0
	39	0	0	0	1	0	0
	52	0	0	1	0	1	1
	83	1	0	1	0	0	1
	34	0	0	1	1	1	1
	13	1	1	1	1	1	1
	97	0	0	0	0	0	1
	66	0	0	1	0	0	1
	22	0	0	1	0	1	0
35	1	0	1	1	1	1	

Figure 52 : tableau de relevé observations bibliothèques / axe accès

	Axe	livres				
	critère	quantité	présentation de livres	présence d'un classement	vétusté	rangement
	valeurs	moins d'un livre par élève 0/ une vingtaine de livres 1/ plus de vingt livres 2	mise en valeur de livres 1 ou non 0	absence 0 / présence d'un classement 1	livres vétustes 0 / livres moyennement à très récents 1	la bibliothèque est en bazar 0 / elle est rangée 1
Class+	118	1	1	1	1	1
	61	2	0	1	1	1
	50	2	1	1	1	1
	95	2	1	1	1	1
	49	2	1	1	1	1
	79	1	0	0	1	0
	107	2	1	1	1	1
	88	2	1	1	1	1
	38	1	1	1	0	1
	115	2	1	0	1	1
Class-	128	0	1	0	0	1
	54	1	0	0	0	0
	39	2	0	0	1	1
	52	1	1	0	1	1
	83	1	0	0	1	1
	34	0	1	0	1	1
	13	2	1	1	1	1
	97	2	0	0	0	1
	66	1	0	0	1	0
	22	0	0	0	1	1
35	2	0	0	1	1	

Figure 53 : tableau de relevé observations bibliothèques / axe livres

Relevé des observations des rituels de lecture offerte

Structure d'action				
	critère	durée temps de préparation à l'écoute	durée temps de la lecture	durée temps d'interactio ns après écoute
	valeurs	min/sec	min/sec	min/sec
Class+	61	0,75	7,25	1,5
	61	0,75	9	4,5
	127	1	7	3
	50	3,5	9,5	6,5
	95	2	6	1,5
	95	1,75	8,5	4,75
	49	6	5	5,75
	49	1,75	7,5	9,75
	49	1,25	10,5	5,25
	79	5	6,75	10
	79	10,75	6	8,5
	107	1,75	1,25	4,5
	88	0,25	8,75	0,5
	88	4,5	4	3,25
	88	0,25	8,5	0,25
	88	2,75	6,25	0,75
	88	1,25	8	0
	88	0	10,25	0,75
Class-	54	3,75	7	3
	39	0	4,5	0
	83	3	6,25	0
	83	6	6,5	10,75
	34	1,25	9,25	7,5
	97	1	30,75	7
	97	0,5	9,25	0
	66	2,25	12,25	0
	22	1,25	16	0
	22	0	17	3,5

Figure 54 : tableau de relevé observations rituel lecture offerte / structure d'actions

Cultiver la lecture privée au CP

Structure de moyens						
	critère	lieu de la lecture	qualité de l'installation	positionnement du maître	positionnement des élèves	support de lecture
	valeurs	Tables T/coin lecture ou regroupement C/autre A	Bonne B/moyenne M/médiocre F	devant tableau DT/autre A	face tableau FT/autre A	titre du livre
Class+	61	C	B	A	A	Le livre des mamans (todd Parr)
	61	C	B	A	A	Dala-Dala (satomi ichikawa)
	127	A	M	A	A	Poisson et chat, joan grant
	50	C	B	A	A	le petit chapeau rond rouge
	95	C	B	A	A	Voyons, Colin MacNaughton
	95	C	B	A	A	lulu présidente, daniel picouly
	49	C	B	A	A	(lane smith) partie 1
	49	C	B	A	A	partie 2
	49	C	B	A	A	Le petit jardinier (lars klintting)
	79	C	B	A	A	L'intrus de claude boujon
	79	C	B	A	A	Bon appétit mr Lapin, claude boujon
	107	T	M	A	A	Le loup et l'agneau
	88	C	B	A	A	Le pinceau magique
	88	C	B	A	A	Le grain de riz
	88	C	B	A	A	Le géant de Zéralda Tommy Ungerer
	88	C	B	A	A	Le géant de Zéralda Tommy Ungerer
	88	C	B	A	A	Dans la forêt profonde, Anthony Brown
88	C	B	A	A	Le monstre amoureux, Delval	
Class-	54	A	F	DT	FT	La moufle (G. Franquin)
	39	T	M	DT	FT	Mon ballon (Mario Ramos)
	83	C	B	A	A	John Chatterton détective
	83	C	B	A	A	C'est moi le plus malin de Ramos
	34	C	M	A	A	Nuno le petit roi de Ramos
	97	T	M	DT	FT	printemps (michael escoffier)
	97	A	M	DT	FT	En route pour la tour eiffel (iris de moiy)
	66	T	M	DT	FT	Livre tiré du film L'hiver de Léon
	22	T	M	DT	FT	petit ours !
22	T	M	DT	FT	kraus)	

Figure 55 : tableau de relevé observations rituel lecture offerte / structure de moyens

Structure de rôles										
	critère	dévoilement texte/image	temps de préparation à l'écoute	contenu préparation	profil de médiateur lecteur du maître	rapport au texte du maître	degré d'attention conjointe des élèves	posture corporelle des élèves	oral mobilisé par les élèves pendant l'écoute	proximité des élèves
	valeurs	a-texte et image non montrés b-texte et image montrés pendant la lecture c-texte et image montrés avant de tourner la page d-texte et image montrés à la fin de la lecture e-texte et image montrés avant de lire la page	oui O/non N	D-création espace de disponibilité F-entrée dans la fiction P-mise en relation avec un projet Litt-prise de repères littéraires Lex-prise de repères lexicaux E-tracte A-pas de préparation	lecteur L/adaptateur A/conteur C	technicien T/lecteur L/passeur P	forte 2/moyenne 1/faible 0	relâchée R/mobilisée M/agitée A	inter-élèves IE/maitre-élèves ME/absente A	forte 2/moyenne 1/faible 0
Class+	61	c	O	DF	L	L	1	A	IE	2
	61	c	O	D	L	L	1	R	IE	2
	127	b-c	O	P	L	L	2	M	IE	2
	50	b	O	F	A	L-P	2	M	IE	2
	95	b-c	O	DLittF	L	L-P	2	M	IE	2
	95	b-c	O	DF	L	L-P	2	M	IE	2
	49	c	O	F	L	T	2	M	ME	2
	49	c	O	F	L	T	2	M	ME	2
	49	c	O	FP	L	T	2	M	IE-ME	2
	79	c	O	FLittLex	L	P	1	M	IE	2
	79	b	O	F	L	P	1	M	IE-ME	2
	107	a	O	DLitt	L	L	2	R	A	0
	88	d	O	Litt	A	L-P	2	M	ME	2
	88	a	O	F	A	L-P	2	M	A	2
	88	c-e	O	F	A	L-P	2	M	ME	2
88	b-c-e	O	F	L-A	L-P	2	M	ME	2	
88	b-c-e	O	F	L-A	L-P	2	M	ME	2	
88	b-c-e	N	F	A	L-P	2	M	ME	2	
Class-	54	b	O	Lex	L	P	2	M	A	2
	39	c	N	A	L	P	2	M	IE-ME	0
	83	b	O	Lex	A	T	1	A	ME	2
	83	b	O	DFLexLitt	L	T	2	M	A	2
	34	c	O	E	L	T	1	M	A	1
	97	c	O	P	A	T	1	M	ME	0
	97	c	O	E	L	T	0	M	ME	2
	66	c	O	P	A	T	0	M	ME	0
	22	c	O	P	A	T	0	M	ME	0
22	c	N	A	A	T	0	M	IE-ME	0	

Figure 56 : tableau de relevé observations rituel lecture offerte / structure de rôles

Structure de communication													
critère	atmosphère générale	degré de tolérance aux interactions	contact visuel maître/élève	mise en scène affective du texte	mise en scène intentionnelle du texte	geste associé au début de lecture	geste associé à la fin de lecture	gestes de pointage vers le livre	gestes de pointage vers les élèves	étalement de la parole des élèves	distribution de la parole	régulation des tours de parole	guidage des interactions
valeurs	détendue 2/intermédiaire 1/tendue 0	beaucoup d'échanges 1/peu d'interactions 0/silence absolu -1	oui/non	forte 2/moyenne 1/faible 0	forte 2/moyenne 1/faible 0	oui/non	oui/non	oui/non	oui/non	oui/peu/non	Bonne B/moyenne M/faible F	informelle I/structurante S/rigide R	Directif D/guidant G/à l'écoute E
Class+	61	2	0	oui	1	2	oui	oui	oui	oui	B	IS	G
	61	2	0	non	0	2	oui	oui	oui	oui	B	IS	G
	127	2	0	oui	1	2	x	x	x	oui	B	I	E
	50	2	0	oui	2	2	oui	oui	oui	oui	B	S	G
	95	2	0	oui	2	2				oui	B	S	E
	95	2	0	oui	2	2	oui	oui	oui	oui	B	S	E
	49	2	0	non	1	1				oui	B	IS	G
	49	2	0	non	1	1				oui	B	IS	G
	49	2	0	non	1	2	x	x	x	oui	B	IS	G
	79	2	1	oui	1	1	oui	oui	oui	peu	B	I	G
79	2	1	oui	2	2	oui	oui	oui	peu	B	I	G	
107	2	0	non	1	2	non	non	non	oui	B	I	G	
88	2	0	oui	1	2				oui	B	S	E	
88	2	0	oui	1	2				oui	B	S	E	
88	2	0	oui	1	2				oui	B	S	E	
88	2	0	oui	1	2				oui	B	S	E	
88	2	0	oui	1	2				oui	B	S	E	
88	2	0	oui	1	2				oui	B	S	E	
54	2	0	oui	2	2	non	oui	oui	oui	oui	B	S	D
39	2	1	oui	2	2	non	non	non	non	non	M	I	E
83	1	0	oui	2	0					non	F	R	G
83	1	-1	oui	2	0	non	non	oui	non	non	F	I	G
34	1	-1	oui	1	2	non	non	non	non	non	B	S	GD
97	1	0	oui	0	2					oui	M	R	G
97	2	0	non	0	0	non	non	oui	oui	oui	M	R	G
66	1	-1	non	2	1	non	non	non	non	non	F	R	D
22	2	0	non	2	0					non	F	R	D
22	2	0	oui	2	0	non	oui	non	non	peu	F	R	D

Figure 57 : tableau de relevé observations rituel lecture offerte / structure de communication

Structure de valeurs et fins						
	critère	focalisation des interactions	présence d'interactions maître/élève	doute possible : il y a débat et les élèves font des propositions	tissage de la lecture avec d'autres tâches	
	valeurs	sens général C/lexique L/impressions IM/liens avec expériences ou connaissances personnelles LP /illustrations IL/Intertextualité ITX/repère paratextuel RP	absent A/pdt la lect P/après la lect AP/avant AV	oui/non	oui/non	
Class+	61	C	AP	oui	oui	
	61	C	AP	oui	oui	
	127	IM-I	AP	oui	oui	
	50	C-L-ITX-RP	AV, AP	oui	oui	
	95	C-RP	AV, AP	oui	non	
	95	C-RP	AV, AP	oui	oui	
	49	C-RP	AV, P, AP	oui	non	
	49	C-RP	AV, P, AP	non	non	
	49	LP-RP	AV, P, AP	oui	oui	
	79	L-C-RP	AP	oui	non	
	79	C-RP	AP	non	non	
	107	C-ITX	AP	oui	oui	
	88	C	AP	oui	non	
	88	C	AV, AP	oui	non	
	88	L	P, AP	oui	non	
	88	C-ITX	AV, P, AP	oui	non	
	88	L-I-ITX-RP	AV, AP	oui	non	
	88	C-L	AP	oui	non	
	Class-	54	C-L-ITX	AV, AP	oui	non
		39	x	A	non	non
83		L-ITX	AV, P	non	non	
83		ITX	AV, AP	non	non	
34		LP	AP	non	oui	
97		C	P, AP	non	oui	
97		x	A	non	non	
66		C	P	non	oui	
22		L	P	non	non	
22		C-ITX	P, AP	non	non	

Figure 58 : tableau de relevé observations rituel lecture offerte / structure de valeurs et fins

Relevé des observations des rituels de découverte de texte

Structure d'actions	critère	valeurs	Class+					Class-									
			118	127	50	95	49	88	115	128	52	34	13	66	22		
contenu de la préparation à la découverte du texte durée prép à la découverte du texte durée temps de la découverte du texte durée totale de la séance % temps passé sur le texte	rappel R/hypothèses H/activité de prélecture P/description paratexte D			RP	R	R	R	HD	R	D	R	D	RP	RD	RP	RH	
	min/sec	0	4	5,83	2	3,56	5,88	2,93	7,7	4	18,38	31	16	11			
	min/sec	17,5	23	50	26,33	35,66	24,12	7,12	8,8	13	11,36	34,63	9,73	22,5			
	min/sec	17,5	27	55,83	28,33	39,22	30	10,05	16,5	17	29,74	65,63	25,73	33,5			
	% du temps total	100%	85%	90%	93%	91%	80%	71%	53%	76%	38%	53%	38%	67%			
	a : Temps de lecture individuelle et plus ou moins silencieuse																
	b : Temps de lecture orale du maître																
c : Temps de lecture-découverte en relais (les élèves oralisent à tour de rôle le texte)																	
d : Temps de lecture-découverte collective (les élèves oralisent le texte tous ensemble)																	
e : Temps de re-lecture orale et individuelle par un élève																	
f : Temps de re-lecture orale et collective par tous les élèves																	
g : Temps de re-lecture orale par le maître																	
oui 1/non 0																	
texte connu avant la séance																	

Figure 59 : tableau de relevé observations rituel découverte de texte / structure d'action

Structure de rituel	critère	valeurs	Class+										Class-							
			118	127	50	95	49	88	115	128	52	34	13	66	22					
moyens réels ou symboliques	texte	titre	Enfin la paix	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			
			texte adapté de Pilou le chien	T	T	T	A	T	A	A	A	A	A	V	A	V	A	V		
			Quel bazar chez zoé	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
			Tout à coup !	F	L	L	M	F	F	F	F	F	F	M	M	M	L	L	L	
			Bon appétit mr lapin	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
			Bon appétit mr lapin	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
			Texte de Max Jules et leurs co	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
			Le vilain petit canard	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
			Texte de Dame Coca	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
			Le petit roi	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
			Quel bazar chez zoé	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
			Texte de 1, 2, 3 Léon	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
			Quel bazar chez zoé	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Figure 60 : tableau de relevé observations rituel découverte de texte / structure de moyens

Structure de rituel	critère	valeurs	Class+							Class-				
			118	127	50	95	49	88	115	128	52	34	13	66
rôles	règle ou bag manipulée par le maître	oui 1/non 0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0
	règle ou bag manipulée par les élèves	oui 1/non 0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	craie ou feutre manipulée par le maître	oui 1/non 0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0
	craie ou feutre manipulée par les élèves	oui 1/non 0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
	étiquettes utilisées par le maître	oui 1/non 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
	étiquettes utilisées par les élèves	oui 1/non 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	lecture individuelle silencieuse	oui 1/non 0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0
	lecture collective du texte	oui 1/non 0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	lecture du texte par le maître	oui 1/non 0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1
	distribution des tâches de lecture	tous T /lecteurs L	T	T	T	T	T	T	T	T	L	L	T	T

Figure 61 : tableau de relevé observations rituel découverte de texte / structure de rôles

Structure de rituel	critère	valeurs	Class+										Class-					
			118	127	50	95	49	88	115	128	52	34	13	66	22			
communication	étaillage de la parole des élèves	oui/un peu/non	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	non	non	non	non	non	
	distribution de la parole	Bonne/moyenne/faible	B	B	B	B	B	B	B	B	B	M	B	B	B	B	M	
	régulation des tours de parole	informelle/structurante/frigide	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	R	
	guidage des interactions	Directif/guidant/à l'écoute	G	G	G	G	G	G	G	G	G	D	D	D	A	D	D	
	gestes de pointage vers le texte	oui/non	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	oui	oui	non	
	gestes de pointage vers les élèves	oui/non	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	oui	oui	non	
	gestes de surlignage du texte collectif ou individuel	oui/non	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	non	
	proximité corporelle avec le texte collectif	très proche/équilibrée/distante	E	E	E	D	E	E	E	E	E	E	D	P	P	E	P	
	regard orienté essentiellement vers ...	le texte/les élèves/alternatif	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	E	A	E	A	E	
	geste marquant un changement dans le séquençage de la séance	oui/non	oui	oui	oui	non	oui	non	non	non	non	non	non	non	non	non	non	
comportement corporel	actif/statique	A	A	A	A	A	A	A	A	A	S	S	S	S	A	A		

Figure 62 : tableau de relevé observations rituel découverte de texte / structure de communication

Structure de rituel	critère	valeurs	Class+						Class-						
			118	127	50	95	49	88	115	128	52	34	13	66	22
valeurs et fins	compétences d'identification de	oui 1/non 0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	compétences sur lexicque/syntaxe	oui 1/non 0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	
	compétences inférentielles	oui 1/non 0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	
	compétences narratives	oui 1/non 0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	
	compétences stratégiques	maitre M/élèves et maitre EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	M	M	M	M	M

Figure 63 : tableau de relevé observations rituel découverte de texte / structure de valeurs et fins

Résumé

Cette étude vise à explorer le caractère acculturant de pratiques scolaires ordinaires utilisant la littérature de jeunesse en classe de cours préparatoire. Adossée à la recherche *LireÉcrireCP*, elle compare dans une démarche à la fois écologique et quantitative les pratiques de deux groupes de classes à l'efficacité contrastée. Trois pratiques sont étudiées dans ce travail : la lecture offerte, la séance de découverte de texte et l'implantation d'une bibliothèque de classe. Le corpus est composé des 15 classes qualifiées, par la recherche *LireÉcrireCP*, comme les plus efficaces et les 15 les moins efficaces. L'efficacité est mesurée en fonction de la progression des élèves, évalués en début et fin d'année, et attribuable uniquement à l'enseignant, ce qu'on peut nommer aussi l'effet-enseignant. Les résultats montrent que dans le groupe des classes les plus efficaces, et contrairement au deuxième groupe, les pratiques étudiées comportent une dimension qui cultive la lecture privée chez les élèves. L'acculturation est alors caractérisée par la mise en œuvre de situations rituelles mettant en scène la pratique culturelle de lecture pour soi dans ses trois composantes indissociables : subjective, sociale et cognitive. L'étude est prolongée par une analyse qualitative des pratiques des maîtres du groupe le plus efficace. Elle montre que la modélisation de l'activité de l'élève est assurée par un étayage serré de l'enseignant et que celui-ci repose sur la mise en scène des corps, des réifications et sur la verbalisation. L'analyse de l'étayage langagier montre enfin que, dans ces classes, les oraux qui entourent les lectures de littérature de jeunesse sont particulièrement réflexifs et relèvent d'une compétence professionnelle particulière consistant à étayer la construction négociée d'un point de vue où la reformulation et la structuration du discours sont essentielles.

Mots-Clés : didactique du français – cours préparatoire – lecture privée – rituel – acculturation – efficacité des pratiques d'enseignement

Abstract

The purpose of this study is to explore the acculturating features of some teaching practices using youth literature in the 1st year. Reinforced by the research *LireÉcrireCP*, it compares the practices of two different groups of classes of different efficiency within a quantitative approach without impact on the teachers' practices. Three different types of practice are studied in this research: the reading by the teacher for pupils, the lessons of text exploration, and the implementation of a library within the classroom. In our study, according to the *LireÉcrireCP* research, 15 classes are recognised as the most efficient ones, and 15 others as the less efficient ones. The efficiency is assessed according to the progression made by the pupils attributable only to the teacher, so-called the teacher's effect. This progression is assessed at the beginning and at the end of the school year. In contrast with the less efficient group of classes, the results observed in the most efficient group of class show that the investigated practices help to develop and cultivate reading for personal purpose of pupils. The acculturation is therefore characterised by the implementation of rituals featuring the cultural practice of reading for personal purpose with its three indissociable components: subjective, sociable, and cognitive. The study is extended by an investigation of the teachers' practices within the most efficient groups. It highlights that shaping of the pupils' activity is ensured by a strong scaffolding of the pupils by the teacher. This scaffold must rest upon the acting, on the reification, and on the verbalisation. Lastly, the analysis of the language's scaffold shows that in these classes, the oral activity that complements the reading of youth literature is particularly thinking demanding and depends on the supporting skills of the teacher for the construction of the point of view where reformulating and structuring the pupil's speech are essential.

Keywords : teaching of reading in French – first grade – reading for personal purpose – ritual – acculturation – effective teaching practises