

ressources

Interface entre recherche, formation et innovation



Enseignement & apprentissage

LECTURE ET ÉCRITURE : DES RECHERCHES EN ESPE

Formation

www.espe.univ-nantes.fr



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes

UNIVERSITÉ DE NANTES

Le comité de rédaction

BRIAUD Philippe

Maître de conférences en Didactique
de la physique

CHLEQ Elise

Responsable du centre de
ressources documentaires du site
d'Angers

CHOQUET Christine

Maître de conférences en Didactique
des Mathématiques

FRANCOIS Dora

Maître de conférences en Langues

LACROIX Florence

Maître de conférences en Sciences
de l'Éducation

LAINÉ Aurélie

Maître de conférences en Sciences
de l'Éducation

LEBOUVIER Bruno

Maître de conférences en Didactique
de l'EPS

PIFFETEAU Marie

Responsable du centre de
ressources documentaires du site
de Nantes

SCHMEHL-POSTAI Annette

Maître de conférences en Didactique
du français

THERY Marie

Maître de conférences en Sciences
de l'Éducation-ASH

THORBECKE Fanny

Responsable Communication

UZÉIER Anne

Maître de conférences en Histoire et
Didactique de l'histoire

Editorial

Le présent numéro de la revue Ressources, thématique, porte sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cet enseignement revêt un statut particulier : savoir lire et écrire est essentiel dans notre société et la maîtrise de la lecture et de l'écriture est au cœur des préoccupations de l'éducation nationale et de tous les enseignants, quel que soit le cycle au sein duquel ils enseignent.

« Des articles [...] donnent à voir de nouvelles pratiques de classe et amènent à réfléchir sur des dispositifs de formation. »

Les différents contributeurs sont tous des acteurs d'ESPE. L'objectif du numéro est de dresser un premier paysage formé par ces travaux, avec différents ancrages conceptuels (sciences de l'éducation, sciences du langage, psychologie, etc.). La variété des contributions est tangible dès la lecture des titres et des résumés des contributions et tient à plusieurs facteurs :

- L'objet de recherche. Ces articles traitent notamment de l'identification des mots, de la compréhension d'histoires, de l'encodage, de l'écriture de texte ou encore de la littérature.
- La manière d'aborder cet objet de la recherche. Certaines contributions abordent leur objet de manière globale, dans toute sa complexité ; les autres abordent leur objet en procédant par réduction, c'est-à-dire en se focalisant sur un aspect particulier de l'objet qui les intéresse.
- Le paradigme de la recherche. Certaines contributions visent à établir des liens entre des conditions éducatives et des comportements ou des apprentissages d'enfants ; les autres s'intéressent à des situations éducatives particulières qu'elles cherchent à décrire et comprendre finement.
- Les acteurs concernés, qui sont parfois les élèves, parfois les enseignants, parfois les enseignants débutants en formation.

Des articles qui apportent des éclairages théoriques, donnent à voir de nouvelles pratiques de classe et amènent à réfléchir sur des dispositifs de formation, et inspireront alors les enseignants, formateurs et plus largement les différents professionnels de l'éducation.

Ainsi, les ESPE contribuent, avec ce paysage riche, au développement des connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, un objet très important lorsque l'on considère le rôle des compétences en lecture dans la réussite (Jamet, 1997¹) et dans la persévérance (Janosz, Pascal, Belleau, Archambault, Parent et Pagani, 2013²) scolaires.

Florence LACROIX et Loïc PULIDO
Coordinateurs du numéro

1. Jamet, E. (1997). *Lecture et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
2. Janosz, Pascal, Belleau, Archambault, Parent et Pagani (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans*. Institut de la statistique Québec. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/docs-hmi/statistiques/education/frequention-scolaire/decrochage.pdf>

Contributions

Les personnes qui ont contribué à ce numéro :

BOULC'H Laëtitia
BRASSEL Domenica
CHLEQ Elise
CLAQUIN Françoise
DAFFLON Rosine
FONTAINE Sylvie
GAUX Christine
LACROIX Florence
LACROIX Jean-Louis
LAINÉ Aurélie
LEBOUVIER Bruno
LESSART André
OLIVIER Sandra
PIFFETEAU Marie
PULIDO Loïc
ROUGEYRON Fabien
SCHMEHL-POSTAÏ Annette
THORBECKE Fanny
VILLERET Olivier
WEIL-BARAIS Annick

Mentions légales

Directeur de publication :
CLAUIER Loïc
Dépôt légal : Avril 2018
Mise en page : OLIVIER Sandra
Crédits photos : Fotolia,
Université de Nantes



Sommaire

Éditorial

p. 3

Corps et compréhension en lecture

p. 6

Florence **BARA** et Emilie **BEDRUNE**

Laboratoire CLLE-LTC - ESPE de l'Académie de Toulouse - Université de Toulouse

Jean Jaurès

Comprendre et interpréter des textes littéraires

p. 16

Catherine **HUCHET** et François **SIMON**

Laboratoire CREN - ESPE de l'Académie de Nantes - Université de Nantes

Enseigner la lecture en étant débutant

p. 28

Sophie **BRIQUET-DUHAZÉ**

Laboratoire CIRNEF - ESPE de l'Académie de Rouen - Université de Rouen

Musique et développement langagier

p. 42

Aline **FREY** et Aude **SAPPEY-MARINIER**

Laboratoire CHArt, UPEC - ESPE de l'Académie de Créteil - Université de Paris-Est

Histoire personnelle et écriture

p. 58

Bruno **HUBERT**

Chercheur associé au CREN - ESPE de l'Académie de Nantes - Université de Nantes

Un dispositif pour comprendre un récit

p. 68

Anne-Lise **DOYEN** et Magali **NOYER-MARTIN**

Laboratoire CHArt et GREF - ESPE Centre Val de Loire - Université d'Orléans

Lecture littéraire et altérité à l'école

p. 84

Magali **JEANNIN**

LASLAR (EA4256) - ESPE de l'Académie de Caen - Université de Caen-Normandie

Compétences métalinguistiques et écriture

p. 96

Florence **MAUROUX**

Laboratoire CLLE-LTC - ESPE de l'Académie de Toulouse - Université de Toulouse

Jean Jaurès

Articulation lecture-écriture en formation

p. 108

Martine **CHAMPAGNE-VERGEZ**

LabE3D - ESPE Nouvelle Aquitaine - Université de Bordeaux

Comité de lecture scientifique et professionnel

p. 119



Corps et compréhension en lecture

Est-ce que la manipulation d'objets miniatures peut aider à mieux comprendre un texte ?

RÉSUMÉ

Cette étude s'intéresse aux moyens de faciliter la compréhension d'un texte écrit, lu par un adulte, par des élèves de cycle 2, en début d'école élémentaire (de 6 à 8 ans). Deux conditions de lecture sont comparées, une condition contrôle (lecture du texte à voix haute par l'enseignante) et une condition de lecture dans laquelle les élèves sont amenés à manipuler des objets miniatures représentant les personnages et à reproduire les actions mentionnées dans le texte. Les performances des élèves sont évaluées par le rappel des informations de l'histoire et par des questions de compréhension locale et globale du texte. Les résultats montrent que la manipulation améliore le rappel de certaines informations contenues dans le texte (nom des personnages, lieux). En revanche, l'effet est plutôt négatif sur la compréhension globale du texte.

Florence **BARA**
et Emilie **BEDRUNE**
Laboratoire CLLE-LTC,
ESPE de l'Académie
de Toulouse,
Université de Toulouse
Jean Jaurès

MOTS CLÉS :

lecture, compréhension, manipulation, mémoire

La compréhension en lecture est un processus complexe qui nécessite de mobiliser un ensemble de connaissances, de ressources et de stratégies cognitives et métacognitives. Être capable de décoder et de comprendre des textes écrits est central dans la vie quotidienne et scolaire puisque cela permet d'acquérir et d'utiliser des informations, ainsi que d'accéder aux textes littéraires. La question de l'enseignement de la lecture et plus particulièrement de la compréhension en lecture est donc centrale (Bianco, 2010) et il paraît important de chercher des solutions pour améliorer les performances des élèves et les aider à dépasser les difficultés qu'ils rencontrent à l'entrée au collège (comme cela a été mis en évidence dans les enquêtes PIRLS, 2011). La réflexion s'est peu souvent portée sur la part que pourrait jouer le corps dans cet apprentissage. En prenant appui sur les études qui s'intéressent à l'impact de l'utilisation du corps dans les apprentissages scolaires (Bara, 2016), il semble pertinent de supposer que les élèves pourraient améliorer leurs performances en compréhension du langage écrit en manipulant les éléments de l'histoire. Cette hypothèse est fondée sur l'idée qu'ajouter une

Ajouter une composante motrice permettrait un meilleur encodage des informations lues ou entendues.

composante motrice permettrait un meilleur encodage des informations lues ou entendues. Ainsi, cette étude a pour objectif d'évaluer, chez des élèves de cycle 2 (CP, CE1 et CE2), les effets de la manipulation d'objets miniatures sur la compréhension d'un texte narratif lu à voix haute par l'enseignante.

CADRE THÉORIQUE

Lire et comprendre un texte : processus cognitifs en jeu et difficultés

La compréhension en lecture dépend de l'intégration et de l'exécution de nombreux processus cognitifs. Le lecteur doit procéder à une analyse visuelle des mots, accéder à leurs représentations phonologique, ortho-

graphique et sémantique, connecter ces représentations les unes avec les autres pour comprendre la phrase, et connecter les phrases et les idées du texte entre elles pour en construire une représentation mentale cohérente. Cette représentation mentale du texte inclut à la fois l'information contenue dans le texte et des connaissances spécifiques déjà mémorisées par le lecteur et connectées sémantiquement (Kendeou, van Den Broek, Helder, & Karlsson, 2014). La lecture implique des processus cognitifs de bas niveau (traduction du code et accès au sens des mots) et de haut niveau (construction de la représentation mentale) qui interagissent entre eux (Kendeou, Papadopoulou, & Spanoudis, 2012). La compréhension dépend donc en partie des processus d'identification des mots (Perfetti, 1985) et de la vitesse de lecture (Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001). L'automatisation du décodage va permettre de libérer des ressources cognitives qui vont pouvoir être utilisées pour le traitement des processus de plus haut niveau en compréhension. Chez certains élèves de fin de primaire le décodage n'est pas encore automatisé, ce qui explique une part des difficultés en compréhension de texte, qui ne sauraient cependant se limiter à cela.

Plusieurs modélisations de la compréhension ont été proposées afin de rendre compte de son fonctionnement. Dans le modèle de Giasson (1990), le lecteur met en œuvre des microprocessus qui permettent de comprendre l'information contenue dans une phrase, des processus d'intégration qui permettent de faire les liens entre les phrases et des macroprocessus qui permettent de mettre en place la cohérence globale du texte (extraire les idées principales du texte et les organiser entre elles). Les processus d'élaboration permettent une compréhension plus fine, lorsque le lecteur dépasse le texte et utilise ses connaissances pour élaborer sa propre représentation mentale du texte lu. Les processus métacognitifs font référence aux habiletés du lec-

teur à réguler sa lecture, notamment en s'auto-évaluant, et à élaborer des stratégies pour résoudre les problèmes qu'il rencontre dans sa compréhension. Kintsch et van Dijk (1978) ont distingué trois niveaux de représentation du texte : la forme linguistique de surface, la base de texte et le modèle de situation. La base de texte correspond au contenu sémantique du texte alors que le modèle de situation intègre des éléments absents du texte que le lecteur infère à partir des éléments du texte, de ses connaissances et de ses représentations antérieures. Le modèle de situation est sans arrêt actualisé au cours de la lecture par le renforcement ou l'inhibition de certaines idées en fonction de la fréquence des liens qui sont établis (Kintsch, 1998).

Les difficultés des élèves en lecture-compréhension peuvent intervenir à plusieurs niveaux : il peut s'agir de difficultés à lire de manière rapide le texte, à sélectionner et rappeler les points importants du texte, à analyser les mots et les phrases, à faire des inférences... La difficulté à relier entre eux les différents éléments du texte (Magliano, Wiemer-Hastings, Millis, Muñoz, & McNamara, 2002 ; Oakhill, Yuill, & Donaldson, 1990) ainsi qu'à mobiliser des connaissances déjà mémorisées (Kendeou, Bohn-Gettler, White, & van den Broek, 2008 ; Oakhill, Cain, & Bryant, 2003 ; van den Broek et al., 2005) a souvent été soulignée. La difficulté à faire des inférences peut également être la conséquence d'une difficulté à traiter les marques anaphoriques et à comprendre qu'un objet ou un personnage auquel on réfère est le même dans plusieurs phrases à différents endroits dans le texte (Lima & Bianco, 1999 ; Long, Oppy, & Seely, 1994). La connaissance des structures de textes a également de l'importance dans le processus de compréhension, la structure narrative étant la plus facilement reconnue et analysée par les apprentis-lecteurs (Duke, 2004 ; Lynch, van den Broek, Kremer, & Lorch, 2008).

Au cours de la lecture, le lecteur élabore ses représentations du texte

à partir des informations explicites auxquelles il intègre d'autres informations issues de ses connaissances à travers des processus inférentiels. Les processus mémoriels interviennent à deux niveaux : d'une part, le lecteur doit faire appel à ses connaissances et expériences personnelles stockées en mémoire afin d'élaborer son modèle de situation et d'autre part, il doit mémoriser des portions antérieures du texte afin de les mettre en relation avec ce qu'il est en train de lire. La mémoire joue donc un rôle au niveau de la construction de la cohérence locale et globale du texte (Gavens & Camos, 2006). Les capacités mnésiques étant limitées, le lecteur procède au renforcement ou à la suppression de certaines propositions en fonction de leurs relations avec le reste du texte. Le traitement des anaphores et des inférences tient notamment à la capacité du lecteur à maintenir actives et accessibles en mémoire de travail les informations précédemment lues en même temps qu'il continue à lire le texte (Baddeley, 2003 ; Daneman & Carpenter, 1980 ; Swanson & O'Connor, 2009). Les processus d'inhibition vont permettre la suppression de l'information non pertinente et vont définir quelles traces doivent être maintenues en mémoire. Puisque les processus de mémorisation soutiennent la compréhension, on peut se poser la question des moyens de favoriser l'encodage et l'accessibilité de l'information déjà mémorisée.

Le geste pour mémoriser

Pour faciliter la compréhension, de nombreuses histoires pour enfants sont illustrées, permettant un double encodage en mémoire, verbal et imagé, supposé plus efficace qu'un simple encodage (Paivio, 1986). On peut imaginer ajouter une composante motrice en proposant aux enfants de manipuler les personnages de l'histoire. L'interaction entre les différents composants (visuel, auditif, moteur) pourrait ainsi diminuer la difficulté des processus mémoriels impliqués dans la tâche de compréhens-

sion par les multiples activations et réactivation des traces. La présence de l'environnement physique ainsi que la possibilité d'action faciliteraient le maintien en mémoire des éléments pendant la réalisation de la tâche et diminueraient ainsi la charge en mémoire de travail. Les recherches sur les méthodes multisensorielles d'apprentissage de la lecture et de l'écriture mettent en évidence l'intérêt de cet encodage multiple. Par exemple, dans une série d'études, Bara et ses collègues (Bara, Gentaz, Colé, & Sprenger-Charolles, 2004 ; Bara, Lannuzel, Pronost, & Calvarin, 2013 ; Gentaz, Colé, & Bara, 2003) ont montré que l'ajout de l'exploration haptique ou motrice des lettres de l'alphabet dans des séances d'apprentissage en maternelle favorisait la mémorisation et la reconnaissance visuelle des lettres.

Les recherches sur les méthodes multisensorielles mettent en évidence l'intérêt de cet encodage multiple.

sage en maternelle favorisait la mémorisation et la reconnaissance visuelle des lettres.

D'autres recherches montrent l'effet facilitateur que peut avoir un encodage multiple sur l'apprentissage du langage oral. Les étapes du développement de la langue maternelle sont marquées par la production de gestes et le mouvement de pointage précède souvent l'apparition des premiers mots, puis permet d'isoler certains items de l'environnement pour les nommer ou demander à l'adulte de les nommer (Guidetti, 1998). L'association du geste pour mémoriser des mots de vocabulaire donne des résultats positifs chez les jeunes enfants. Plusieurs recherches montrent que les enfants qui apprennent des mots de vocabulaire étranger en réalisant physiquement l'action mémorisent mieux ces mots que lorsqu'ils sont appris sans réaliser le geste correspondant (Mavilidi, Okely, Chandler, Cliff, & Paas, 2015 ; Toumpaniari et al., 2015). Le couplage entre langage et geste facilite la mémorisation des mots chez l'enfant et l'adulte, que ce soit dans la langue maternelle, dans une langue étrangère ou pour un langage artificiel (Kelly, McDevitt, & Esch, 2009 ; Macedonia & Knosche, 2011 ; Tellier, 2005 ; 2008). Tellier

(2005) s'est intéressée à l'usage du geste dans l'apprentissage du lexique dans la langue maternelle et dans une langue étrangère chez des enfants de maternelle (4-5 ans). Les enfants avaient pour tâche de restituer un récit en anglais qui avait précédemment été illustré par des gestes au fur et à mesure de la lecture. Les résultats montrent que la majorité des enfants interrogés a été capable de redonner les moments clés du récit. L'usage des gestes associé au langage paraît être une méthode d'apprentissage tout à fait intéressante en maternelle, qui permet aux enfants de mieux mémoriser et de mieux comprendre les informations langagières.

Le geste et la manipulation semblent également efficaces dans la compréhension du langage écrit. Glenberg et al. (2004) ont montré que la manipulation peut avoir un impact sur la compréhension de textes narratifs. Trois expériences ont été menées dans lesquelles les enfants ont manipulé ou non des figurines en plastiques illustrant les phrases de l'histoire. Les textes utilisés étaient courts et suivaient trois scénarios différents : un à la ferme, un à la maison, l'autre dans une station-service. Dans la première expérience, les enfants ont été répartis dans trois groupes, un qui lit et manipule, un qui lit seulement et un groupe contrôle qui ne suit pas les séances spécifiques d'entraînement. La deuxième expérience était similaire, mais un test portait sur les inférences et enfin, la troisième ajoutait la modalité de la manipulation imaginée. Les résultats montrent que la manipulation réelle ou imaginée facilite la mémorisation des éléments du texte et la compréhension.

Objectif et hypothèses de l'étude

L'objectif de cette étude est de tester les effets sur la compréhension de la manipulation d'objets pendant l'écoute d'un texte lu à voix haute par l'adulte. Nous supposons que la manipulation des éléments de l'histoire devrait permettre une meilleure mémorisation et une meilleure compréhension. Par un effet d'encodage

multiple et de diminution de la charge en mémoire de travail, nous supposons que la manipulation favorisera le rappel des informations contenues dans le texte. Nous supposons également que la manipulation, en mettant l'élève face à des situations qu'il a créées dans l'environnement, participera à faire émerger certains questionnements nouveaux sur le sens du texte (auxquels il n'aurait pas eu accès lors de la lecture et de la simple exposition au matériel verbal) et donc facilitera la compréhension globale du texte. La présence physique de l'ensemble des personnages pourrait permettre non seulement de maintenir plus facilement les informations en mémoire de travail sur la situation énoncée précédemment dans le texte pendant la poursuite de la lecture, mais également de se poser des questions sur ce que font les autres personnages et où ils sont pendant la manipulation d'un des personnages. La présence physique des objets, en permettant une visualisation de la situation dans laquelle sont effectuées les modifications, faciliterait la mise en lien des différents éléments de l'histoire et la compréhension de certains liens explicites ou implicites plus difficiles d'accès quand le matériel est présenté uniquement verbalement.

Nous supposons que la manipulation favorisera le rappel des informations contenues dans le texte.

MÉTHODOLOGIE

Participants

Les 16 élèves d'une classe à trois niveaux d'une école rurale ont participé à l'étude. Cinq élèves étaient en CP (première année d'élémentaire), six en CE1 (deuxième année d'élémentaire) et cinq en CE2 (troisième année d'élémentaire). A partir des évaluations en lecture réalisées au sein de la classe et de l'école, les élèves de CE2 sont plutôt considérés comme des faibles compreneurs, alors que les élèves de CP sont considérés comme bons compreneurs, un élève de CE1 est considéré comme faible

compreneur. Deux élèves de CE2 ont été diagnostiqués avec des troubles des apprentissages : une élève a un trouble spécifique du langage oral et un autre a un trouble spécifique du langage écrit et un trouble de l'attention.

Matériel et procédure

Deux conditions de lecture ont été proposées : une lecture contrôle et une lecture avec manipulation d'objets. La lecture des textes a été faite à voix haute par l'enseignante afin que les élèves ne soient pas perturbés par des difficultés de décodage. Les séances de lecture ont eu lieu en petits groupes de cinq à six enfants. Certains élèves ont commencé par la lecture avec manipulation et d'autres par la lecture contrôle afin d'éviter un effet d'ordre et de connaissance de la structure du texte. Les élèves ne disposaient pas du texte écrit pendant la lecture, ni pour compléter le questionnaire de compréhension. Comme ce type de séance n'avait jamais été proposé auparavant en classe, les élèves ont participé à une séance de familiarisation à la manipulation quelques jours avant la séance de lecture. Ils ont appris à manipuler des figurines alors que l'enseignante lisait des phrases issues d'un texte connu des élèves. A la fin de chaque phrase lue, l'enseignante demandait aux élèves de choisir le bon personnage et de réaliser l'action.

Deux textes de niveau équivalent ont été utilisés pour les séances de lecture. Le texte original : La sorcière de la rue Mouffetard de Pierre Gripari, a servi de support pour la lecture contrôle (sans manipulation), et sa structure a été utilisée afin de créer l'autre texte : Le cheval de la ferme Kirof qui a servi de support pour la lecture avec phases de manipulation. La structure est la même pour chaque texte, seuls les personnages, les lieux et les actions changent d'un texte à l'autre. Les textes sont assez longs et contiennent 1550 mots. Le texte 1, La Sorcière de la rue Mouffetard a été lu par l'adulte à voix haute une fois. Des temps de pause ont été

aménagés régulièrement pendant la lecture afin que les élèves aient le temps d'intégrer les informations et de vérifier leur compréhension. Le texte 2, Le cheval de la ferme de Kirof a été lu par l'adulte à voix haute une fois. Les enfants ont manipulé au fur et à mesure de la lecture du texte et pendant les pauses aménagées régulièrement pendant la lecture. Pour la phase de manipulation, des animaux en plastique ont été utilisés. Chaque élève avait à sa disposition tous les personnages de l'histoire en figurine en plastique : un cochon, un mouton, un canard, un lapin, une vache, un cheval. Les temps de lecture de 18 minutes sont les mêmes dans les deux conditions. Les deux séances de lecture (contrôle et avec manipulation) ont eu lieu à une semaine d'intervalle.

Pour chaque texte, un questionnaire a été créé. Chaque questionnaire contient le même nombre et les mêmes types de questions. Les questionnaires comportent sept questions de rappel en mémoire (rappeler les personnages, leurs noms, les lieux), trois questions de vocabulaire (ex-

pliquer des mots ou expressions qui étaient inconnus des enfants avant la lecture), sept questions de compréhension locale (la réponse est donnée explicitement dans le texte) et sept questions de compréhension globale (faire des inférences, relier les éléments du texte entre eux, remettre les actions du texte dans l'ordre). Les élèves ont répondu aux questions par écrit juste après chacune des lectures. Chaque question a été au préalable lue à voix haute par l'enseignante. Les réponses à chaque question ont été notées 0 (ne correspond pas à la réponse attendue) ou 1 (correspond à la réponse attendue). Le score maximum aux questionnaires de compréhension est donc de 24.

RÉSULTATS

Des tests t de Student pour échantillon appariés ont été effectués sur les notes obtenues par les élèves à chaque question (tableau 1).

Pour le rappel des informations contenues dans le texte, les élèves ont obtenu en moyenne de meil-

TABLEAU N°1
Performances moyennes (et écart-types) en rappel
et aux questions de compréhension en fonction des conditions
de lecture (contrôle et avec manipulation)

	Condition contrôle Moy (écart-type)	Condition manipulation Moy (écart-type)	t de Student
Compréhension locale (/7)	5,25 (1,29)	5,00 (1,75)	t(15)=0,84 ; ns
Compréhension globale (/7)	5,56 (1,46)	4,75 (1,24)	t(15)= 2,21 ; p<.05
Rappel (/7)	1,69 (0,90)	3,00 (1,60)	t(15)=4,39 ; p<.01
Vocabulaire (/3)	1,25 (0,68)	1,13 (0,88)	t(15)=0,56 ; ns

leurs performances dans la condition manipulation (M=3,00) que dans la condition contrôle (M=1,69). A l'inverse, pour la compréhension globale les élèves ont obtenu en moyenne de meilleures performances dans la condition contrôle (M=5,56) que dans

la condition manipulation (M= 4,75). Aucune différence significative entre les deux conditions de lecture n'a été obtenue pour les questions de vocabulaire et de compréhension locale. Si on regarde plus spécifiquement les performances de chacun des élèves,

on constate que 11 élèves ont obtenu de meilleures performances quand ils ont manipulé les objets pour le rappel des informations, 4 ont obtenu les mêmes scores, et 1 a obtenu un score moins élevé. Pour les questions de compréhension locale, 8 élèves ont obtenu les mêmes scores dans les deux conditions de lecture, 4 ont amélioré leurs performances en manipulant et 4 ont eu de moins bons scores. Pour les questions de compréhension globale, 8 élèves ont obtenu de moins bons scores en manipulant, 5 ont obtenu les mêmes scores, et 3 ont obtenu de meilleures performances. Il n'y a pas d'effet particulier en fonction de l'âge des enfants.

Les performances des deux élèves ayant un trouble spécifique des apprentissages sont meilleures dans les questions de rappel des informations quand ils manipulent les figurines, mais ils ont les mêmes performances dans les deux conditions de lecture pour les questions de compréhension locale et globale. La manipulation n'a pas détérioré leurs performances en compréhension globale.

DISCUSSION

Les résultats de cette étude font ressortir un effet de la manipulation sur la mémorisation et le rappel des informations du texte. L'encodage multiple a permis de mieux mémoriser les noms des personnages et des lieux et a facilité leur rappel. Ce résultat reproduit celui obtenu dans l'étude de Glenberg et al. (2004), dans laquelle les enfants étaient surtout évalués sur le rappel de portions de phrases.

A l'inverse de notre hypothèse, la manipulation a en moyenne détérioré la compréhension globale du texte. Nous supposons que la manipulation pourrait agir à plusieurs niveaux sur la compréhension. En diminuant les contraintes en mémoire de travail, elle devait permettre aux élèves d'avoir plus de ressources dispo-

nibles pour faire des traitements élaborés sur le texte tels que des inférences. La présence physique des objets aurait pu permettre de mieux percevoir les anaphores puisque l'enfant devait faire l'effort de retrouver l'objet auquel il était fait référence. La nécessité de produire les actions aurait pu amener les élèves à se poser des questions qu'ils ne se seraient pas posées spontanément avec une simple confrontation avec le matériel verbal. Par exemple, tout en s'intéressant aux actions effectuées par un personnage, ils gardent sous les yeux les autres personnages et donc plus facilement en mémoire où ils se situent et ce qu'ils font. Les résultats que nous avons obtenus ne vont pas dans ce sens. Au contraire la manipulation semble avoir rendu un peu plus difficile la compréhension globale. Nous pouvons envisager plusieurs explications à cet effet.

L'utilisation du corps dans les apprentissages peut avoir un effet positif, mais aussi un effet négatif et ce pour différentes raisons (Bara & Tricot, sous presse). Il peut s'agir d'un effet de redondance, l'information est répétée sous divers modes, mais cela n'a pas d'intérêt et augmente les informations à traiter. On peut également avoir un effet d'expertise, l'ajout d'une information perturbe le schéma mental de l'expert au lieu de l'aider. Si l'information motrice demande un traitement supplémentaire, elle risque d'augmenter la charge cognitive. Dans notre étude, certaines actions du texte impliquaient plusieurs personnages en même temps, ce qui a pu rendre la manipulation difficile et coûteuse cognitivement. Également, en centrant l'attention de l'enfant sur les lieux et les personnages, il est possible qu'on les ait empêché d'utiliser leurs ressources pour faire des liens entre les différents éléments du texte et avec leurs connaissances. Il est aussi à noter que malgré une phase de familiarisation avec le matériel, certains enfants n'ont pas ou peu utilisé les objets et n'ont pas toujours réussi à produire les actions attendues. Nous pouvons supposer que

L'encodage multiple a permis de mieux mémoriser les noms des personnages et des lieux.

la capacité à manipuler les éléments de l'histoire pour en tirer un bénéfice au niveau de la compréhension s'apprend. Notre étude se base sur une seule séance de lecture. Il est possible d'envisager que si ce type de séances était reproduit régulièrement en classe, nous pourrions obtenir des effets bénéfiques à la fois sur la mémorisation et la compréhension.

L'absence de répercussion positive de la manipulation sur la compréhension globale nous amène à nous poser la question de la pertinence des informations à manipuler. Est-il utile de centrer l'attention des élèves sur les personnages et leurs noms ou est-ce une information qui devient trop saillante au détriment d'autres informations du texte plus importantes ? En effet, comprendre nécessite d'activer et de maintenir en mémoire les informations pertinentes et d'inhiber les autres. Dans la perspective d'autres recherches et/ou d'une mise en œuvre pédagogique au sein de la classe, il serait intéressant de réfléchir à ce qui est le plus pertinent de retenir et de comprendre dans le texte, et de centrer la manipulation autour de ces informations.

Il est intéressant de s'interroger sur la

manière dont on peut aider les élèves à mieux comprendre un texte. Ajouter des référents concrets comme des objets à manipuler a un intérêt pour aider les élèves à mieux mémoriser certaines informations du texte. Pour que cela soit efficace, il est nécessaire que l'élève apprenne à manipuler les objets (dans une expérience préliminaire nous avons constaté que sans phase de familiarisation avec le matériel, les élèves n'utilisaient pas les objets), d'aménager des pauses pendant lesquelles a lieu la manipulation, et de centrer l'attention de l'enfant sur l'histoire et non pas uniquement sur l'objet. La manipulation semble agir essentiellement au niveau des processus de mémorisation et moins au niveau des processus de construction de la représentation mentale de l'histoire. Sans soutien spécifique de l'enseignant, la manipulation ne participerait pas à la mise en place des processus inférentiels, voire pourrait la perturber. L'enjeu est maintenant de trouver les conditions optimales dans lesquelles l'ajout de phases de manipulation d'objets lors de la lecture servirait à la fois la compréhension locale et globale d'un texte ■

BIBLIOGRAPHIE

Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, 36(3), 189-208.

Bara F. (2016). Le corps comme outil pour les apprentissages scolaires. Paris : Retz.

Bara, F., Gentaz, E., Colé, P., & Sprenger-Charolles, L. (2004). The visuo-haptic and haptic exploration of letters increases the kindergarten-children's reading acquisition. *Cognitive Development*, 19, 433-449.

Bara, F., Lannuzel, C., Pronost, C., & Calvarin, D. (2013). Utiliser son corps pour apprendre à reconnaître et à tracer les lettres en Grande Section de maternelle. *A.N.A.E.*, 123, 135-141.

Bara F., & Tricot A. (sous presse). Le rôle du corps dans les apprentissages symboliques : apports des théories de la cognition incarnée et de la charge cognitive. *Recherches sur la Philosophie et le Langage*.

Bianco, M. (2010). La compréhension de textes : peut-on l'apprendre et l'enseigner ? Dans M. Crahay et M. Dutrevis (dir), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 230-257). Bruxelles : De Boeck.

Daneman, M., & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.

Duke, N. K. (2004). The case for informational text. *Educational Leadership*, 61(6), 40-45.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.

Gavens, N., & Camos, V. (2006). La mémoire de travail : une place centrale dans les apprentissages scolaires fondamentaux. Dans E. Gentaz et P. Dessus, *Apprentissages et enseignement : Sciences cognitives et éducation* (pp.91-106). Paris : Dunod.

Gentaz, E., Colé, P., & Bara, F. (2003). Evaluation d'entraînements multisensoriels de préparation à la lecture chez les jeunes enfants de grande section maternelle : étude sur la contribution du système haptique manuel. *L'Année Psychologique*, 104, 561-584.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.

Glenberg, A., Gutierrez, T., Levin, J.-R., Japuntich, S., & Kaschak, M. P. (2004). Activity and imagined activity can enhance young children's reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 424-436.

Guidetti, M. (1998). Les usages des gestes conventionnels chez les enfants. Dans J. Bernicot et al.(dir.), *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant* (pp.27-50). Paris : Armand Colin.

Kelly, S. D., McDevitt, T., & Esch, M. (2009). Brief training with co-speech gesture lends a hand to word learning in a foreign language. *Language and Cognitive Processes*, 24, 313-334.

Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M.-J., & van den Broek, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading*, 31(3), 259-272.

Kendeou, P., Papadopoulos, T. C., & Spanoudis, G. (2012). Processing demands of reading comprehension tests in young readers. *Learning and Instruction*, 22(5), 354-367.

Kendeou, P., van Den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 29(1), 10-16.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York : Cambridge University Press.

Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.

Lima, L., & Bianco, M. (1999). Le problème des références dans la compréhension des textes à l'école primaire : le cas de « il » et de « lui ». *Revue française de pédagogie*, 126, 83-95.

Long, D. L., Oppy, B. J., & Seely, M. R. (1994). Individual differences in the time course of inferential processing. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*, 20(6), 1456-1470.

Lynch, J. S., van den Broek, P., Kremer, K. E., Kendeou, P., White, M., & Lorch, E. P. (2008). The development of narrative comprehension in its relation to other early reading skills. *Reading Psychology*, 29, 327-365.

Macedonia, M., & Knosche, T. R. (2011). Body in mind: How gestures empower foreign language learning. *Mind, Brain and Education*, 5, 196-2011.

Magliano, J. P., Wiemer-Hastings, K., Millis, K. K., Muñoz, B. D., & McNamara, D. (2002). Using latent semantic analysis to assess reader strategies. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 34(2), 181-188.

Mavilidi, M., Okely, A. D., Chandler, P., Cliff, D. P. & Paas, F. (2015). Effects of integrated physical exercises and gestures on preschool children's foreign language vocabulary learning. *Educational Psychology Review*, 27(3), 413-426.

Oakhill, J., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443-468.

Oakhill, J., Yuill, N., & Donaldson, M. L. (1990). Understanding of causal expressions in skilled and less skilled text comprehenders. *British Journal of Developmental Psychology*, 8(4), 401-410.

Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual-coding approach*. New York : Oxford University Press.

Perfetti, C. A. (1985). *Reading Ability*. New York : Oxford University Press.

Swanson, H. L., & O'Connor, R. (2009). The role of working memory and fluency practice on the reading comprehension of students who are dysfluent readers. *Journal of Learning Disabilities*, 42(6), 548-575.

Tellier, M. (2005). *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : Étude sur des enfants de 5 ans*. (Thèse de doctorat, Université Paris-Diderot, Paris VII).

Tellier, M. (2008). The effect of gestures on second language memorization by young children. *Gesture*, 8(2), 219-235.

Toumpaniari, K., Loyens, S., Mavilidi, M. F., & Paas, F. (2015). Preschool children's foreign language vocabulary learning by embodying words through physical activity and gesturing. *Educational Psychology Review*, 27, 445-456.

Van den Broek, P., Rapp, D., & Kendeou, P. (2005). Integrating memory- based and constructionist processes in accounts of reading comprehension. *Discourse Processes*, 39(2), 299-316.



Comprendre et interpréter des textes littéraires

Les apports dans la formation initiale et continue d'un dispositif innovant pour enseigner la compréhension-interprétation des textes littéraires à l'école primaire : analyse de deux entretiens

RÉSUMÉ

Depuis 2010, nous développons une réflexion sur l'enseignement de la compréhension-interprétation à partir des travaux menés au CREN sur la problématisation et le lien que cette dernière entretient avec les apprentissages (Simon, Huchet, & Schmehl-Postai, 2014 ; 2015). Cette réflexion nous a conduits à élaborer un dispositif didactique, le *Parcours Problema Littérature* (PPL) qui, selon nous, constitue une modélisation des possibles pour enseigner la compréhension-interprétation des textes littéraires à l'école primaire sur la base des savoirs actuels dans ce domaine (Ahr, 2010 ; Goigoux & Cèbe, 2013 ; Bianco, 2016) et des demandes institutionnelles. En formation initiale et continue, nous proposons à des enseignants stagiaires ou chevronnés d'élaborer des PPL sur des œuvres littéraires pouvant être abordées de la grande section de maternelle au CM2. C'est l'occasion pour nous de présenter le *Parcours Problema Littérature* comme une modélisation possible de cet enseignement. Cet article, basé sur l'analyse de deux entretiens semi-directifs, montrera comment la mise en œuvre par des enseignants de PPL dans leur classe leur a permis, à un moment donné, d'interroger leur pratique et de la faire évoluer.

Catherine **HUCHET**
et François **SIMON**,
Laboratoire CREN,
ESPE de l'Académie
de Nantes,
Université de Nantes

MOTS CLÉS :

compréhension, littérature, problématisation, identité professionnelle, dispositif didactique

COMPRENDRE-INTERPRÉTER UN TEXTE

Les recherches actuelles sur la compréhension-interprétation (Goigoux et Cèbe 2013 ; Bianco, 2016) listent un certain nombre de compétences que le lecteur doit mobiliser de manière simultanée :

- les compétences de décodage ;
- les compétences linguistiques (morphologie, syntaxe) qui permettent la mise en œuvre par le lecteur de microprocessus de traitement de l'information ;
- les compétences textuelles (cohérence du texte, modalités d'énonciation...) qui permettent la mise en œuvre par le lecteur de macroprocessus centrés sur la construction et la mémorisation du texte comme un tout ;
- les compétences inférentielles qui permettent au lecteur le traitement de l'information à différents niveaux

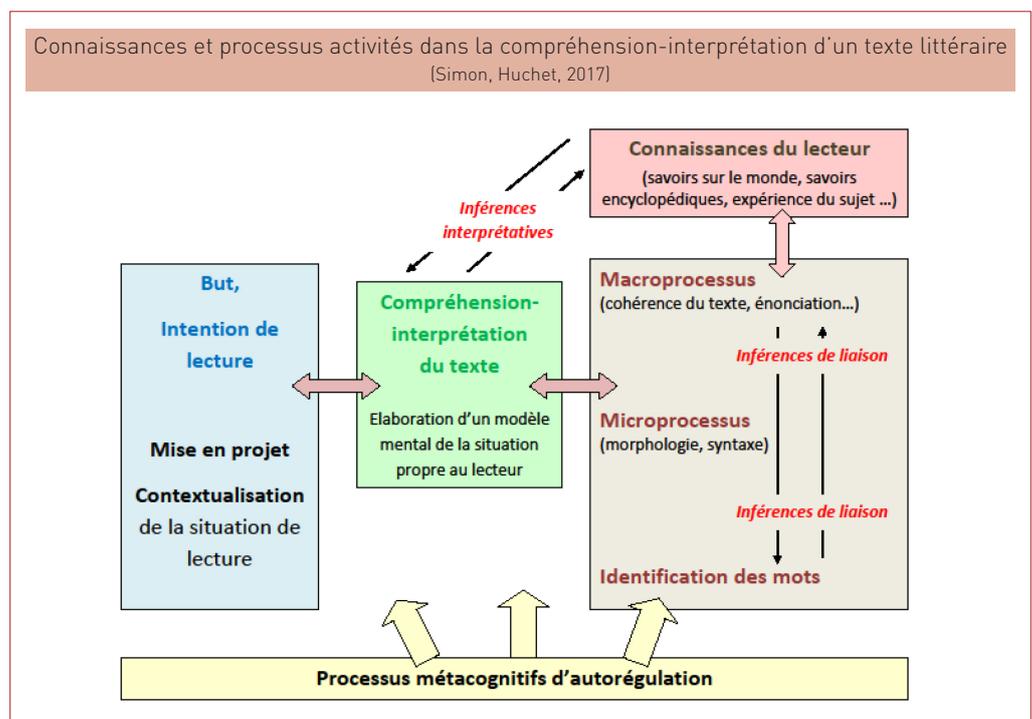
(microprocessus, macroprocessus et activation des connaissances du lecteur) grâce à la réalisation :

- d'inférences de liaison prenant appui sur le traitement des anaphores, des connecteurs, des temps verbaux, etc. ;
- d'inférences interprétatives pour tisser le sens du texte en lien avec ses savoirs sur le monde et son expérience de sujet ;
- les compétences d'autorégulation grâce auxquelles le lecteur identifie d'éventuelles pertes de compréhension et active alors des stratégies adéquates (relecture d'un mot, d'une phrase, d'un passage) en lien avec son projet de lecteur.

L'ensemble de ces compétences conduit le lecteur à l'élaboration d'un modèle mental de situation (Ecalte & Magnan, 2002).

Notre vision des relations qui existent entre ces compétences est présentée dans la figure 1.

FIGURE N°1
Schématisation des processus mobilisés par un lecteur pour comprendre-interpréter un texte



Depuis une vingtaine d'années au moins, il est établi qu'un enseignement explicite de la compréhension est nécessaire, notamment pour les élèves les plus fragiles : ces derniers éprouvent des difficultés à opérer des inférences et à réguler leur activité pour aller au-delà de la surface du texte. Le récent rapport Ifé *Lire et écrire* souligne ainsi « qu'un rôle essentiel de l'enseignant dans l'étayage des apprentissages consiste à amener les élèves à [cette] clarté cognitive, en explicitant et en faisant expliciter et clarifier le fonctionnement de l'écrit, les stratégies, les buts et les enjeux. » (Goigoux, 2016, p. 42).

Deux approches de l'enseignement de la compréhension-interprétation

Bien que les chercheurs s'accordent sur les processus en jeu pour comprendre un texte, leurs propositions divergent quant aux choix à opérer pour les enseigner. Certains chercheurs privilégient une approche modulaire basée sur l'enseignement de chaque compétence de manière isolée. D'autres, sans nier parfois les apports possibles d'une approche modulaire, privilégient une approche multi-dimensionnelle intégrée dont le fil conducteur est la richesse littéraire et symbolique du texte lu en classe.

Dans cette seconde approche, les différentes compétences sont mobilisées de manière simultanée comme le fait un lecteur en situation réelle de lecture. Ce choix a pour finalité de répondre aux problèmes de transfert des apprentissages posés de manière plus sensible dans une approche modulaire.

Nos différents travaux (Simon, Huchet, & Schmehl-Postaï, 2014 ; 2015) en proposant une modélisation de l'enseignement de la compréhension-interprétation nourrie de la théorie du questionnement (Meyer, 2001) et de celle de la problématisation (Fabre, 2009, 2016) s'inscrivent dans cette approche multi-dimensionnelle intégrée.

Le Parcours *Problema Littérature*

Meyer (2001, p. 95) définit la lecture de récit comme une activité de questionnement, c'est-à-dire une activité « problématologique » qui consiste à envisager le texte comme une réponse à une question que ce dernier « figure ». Comprendre-interpréter ce qu'un récit veut dire consiste donc pour le lecteur à (re)construire, à partir du sens littéral des phrases, la question figurée qui permet de saisir ce récit comme un tout. Comme le précise Fabre (2016), reprenant les travaux de Meyer, la question figurée par le texte n'est pas forcément celle que l'auteur avait en tête au moment où il l'a écrit. Elle n'est pas non plus une pure création de la part du lecteur car si certains passages du texte laissent ouverts les possibles, d'autres, au contraire, contraignent l'interprétation. D'ailleurs un débat interprétatif ne peut voir le jour que s'il existe entre les lecteurs un accord, aussi minime soit-il, à partir duquel ils peuvent discuter. Ainsi « le sens d'un texte réside [...] au cœur du texte, comme la problématique fondamentale qui l'anime, dont l'auteur n'est sans doute que partiellement conscient et qui ne sera jamais épuisé par ce qu'en diront les lecteurs » (Fabre, 2016, p. 31).

Comprendre un récit nécessite alors de mener une enquête, telle une enquête policière (voir Fabre, 2016), qui consiste pour le lecteur, grâce à ses connaissances littéraires et à son expérience de sujet, à sélectionner les données textuelles pertinentes lui permettant de construire une question, une problématique à laquelle le texte, envisagé comme un tout cohérent, peut répondre. Ce repérage de données potentiellement pertinentes pour poser un problème et le résoudre se fait notamment à partir de l'identification d'« intensificateurs rhétoriques » (Meyer, 2001, p. 105) qui rendent certaines données plus saillantes que d'autres.

Le dispositif que nous avons élaboré (Huchet, Schmehl-Postaï, & Simon, 2015) dessine des possibilités d'accompagnement des élèves pour leur

Nos travaux [...] s'inscrivent dans une approche multi-dimensionnelle intégrée.

apprendre à questionner des œuvres issues de la littérature de jeunesse. Ces possibilités sont fédérées autour de trois grands axes :

- L'entrée dans l'œuvre est un moment essentiel pour permettre aux élèves de commencer à mener l'enquête sur le texte ;

- L'avancée en termes de lecture de l'œuvre peut suivre différentes modalités en fonction de l'âge des élèves : lecture à haute voix de l'enseignant, lecture silencieuse ou à haute voix des élèves ;

- La régulation des apprentissages des élèves en termes de compréhension-interprétation se réalise lors de pauses spécifiques au cours de l'avancée dans l'œuvre. Il ne s'agit pas alors pour l'enseignant de s'ériger en « contrôleur » du sens du texte : ces pauses de régulation, basées sur des tâches de rappel, d'anticipation ou de

transposition (voir plus loin), donnent lieu à des débats interprétatifs afin que se déploient les argumentations des élèves basées à la fois sur leur monde de lecteur et le monde du texte (voir Fabre, 1989). Ces débats visent en effet à identifier les données textuelles pertinentes qui pourraient venir répondre à l'enquête menée sur l'œuvre lue.

Les activités de rappel demandent aux élèves de prendre en compte les données d'une portion de texte déjà lue dans une perspective de construction d'un modèle mental de la situation (Ecalte & Magnan, 2002).

Les activités d'anticipation demandent aux élèves de produire de nouvelles données en lien avec le texte existant. Il s'agit ici d'éprouver les capacités de l'élève à se projeter dans une suite possible cohérente avec les données textuelles jugées comme pertinentes. Cette tâche d'anticipation constitue donc une occasion d'explorer et de délimiter un champ des possibles (Orange, 2006) dans le cadre de l'enquête menée sur le texte pour le reconstruire comme un tout fédéré par une problématique. Dans l'activité de transposition, l'en-

seignant demande aux élèves de produire de nouvelles données (transposition de l'histoire à son propre vécu ; transposition de l'histoire en changeant d'époques, de types de personnages, etc.).

Chaque tâche de rappel, d'anticipation, de transposition aboutit à des discussions collectives sous forme de débat interprétatif avec des retours nécessaires aux données textuelles sélectionnées par les élèves pour mener l'enquête et la faire progresser. Ces échanges collectifs n'ont pas néanmoins, rappelons-le, pour finalité d'imposer une signification définitive que tous les élèves devraient admettre. Nous considérons que chaque élève mène sa propre enquête, certes avec l'aide de ses pairs et de l'enseignant, mais qu'il lui appartient de la résoudre de manière individuelle. C'est pourquoi chaque pause et le débat interprétatif final s'achèvent par une activité qui permet à chacun de se positionner individuellement comme sujet lecteur (Ahr, 2010 ; Demougin, 2012).

Notre dispositif relève d'une approche multi-dimensionnelle intégrée telle que définie au début de cet article pour les raisons suivantes :

- Le choix d'un texte intégral permet de positionner d'emblée les élèves face à un problème constitué par une situation de lecture dans toute sa complexité. L'enseignant choisit l'œuvre suite à une analyse approfondie d'un point de vue littéraire et didactique et détermine les moments-clés qui permettront aux élèves de cheminer dans leur [en]quête ;

- Les pauses de régulation (rappel, anticipation et transposition) nécessitent la mise en œuvre par les élèves de compétences linguistiques, textuelles, inférentielles et stratégiques ;

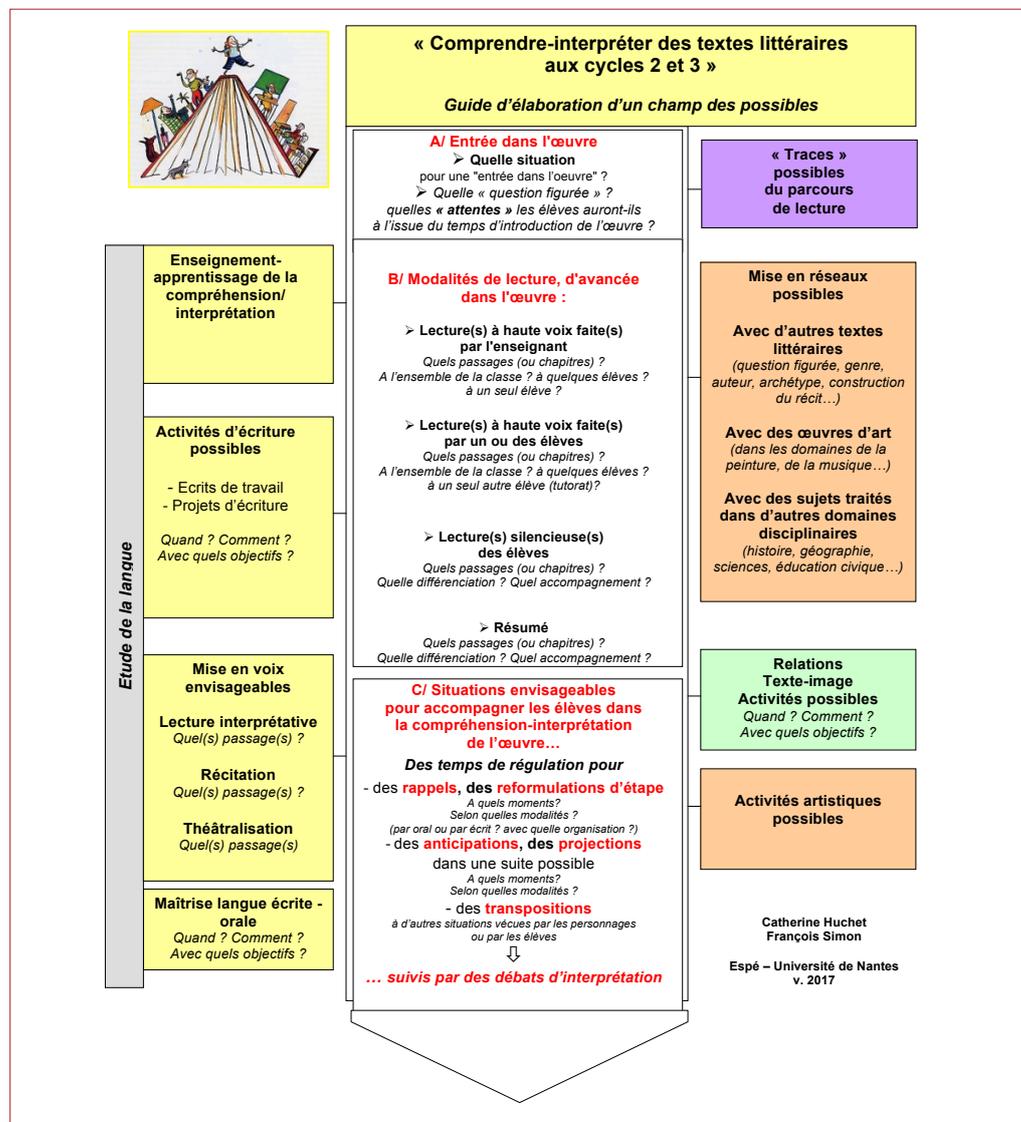
- Les sous-domaines du français sont articulés constamment lors du parcours : les élèves rédigent des écrits de travail seuls ou à plusieurs, participent à des débats, prennent appui sur des indices grammaticaux ou iconiques pour réaliser des inférences, mettent en voix des extraits du texte pour faire partager leurs interpréta-

Apprendre à questionner des œuvres issues de la littérature de jeunesse.

tions.
La figure 2 présente un guide d'élabo-

ration d'un champ des possibles pour une œuvre donnée.

FIGURE N°2
Guide d'élaboration d'un champ des possibles



LE PARCOURS PROBLEMA LITTÉ- RATURE

Contextualisation de l'analyse

Si le PPL nous a permis d'approfondir une réflexion sur la compréhension-interprétation des textes littéraires, c'est également un dispositif que nous proposons aux enseignants en formation initiale ou continue.

Dans le cadre de la formation continue, nous avons initié un groupe de recherche-action pendant trois années consécutives. Ce type de re-

cherche nous paraissait de nature à constituer un lieu de médiation possible entre les savoirs issus de la recherche théorique et les savoirs expérimentiels pour faire progresser les pratiques dans le domaine de l'enseignement de la compréhension-interprétation.

La première année de ce travail avait pour finalités l'appropriation par le groupe d'enseignants de savoirs théoriques ayant trait à la compréhension-interprétation de textes littéraires à l'école primaire et la fami-

liarisation avec le *Parcours Problema Littérature*. Les deuxième et troisième années ont été consacrées à une plus grande autonomisation des enseignants dans la mise en œuvre du dispositif et à une mutualisation des PPL expérimentés dans les classes. Des rencontres régulières entre les différents partenaires (chercheurs, inspectrice de l'EN, conseiller pédagogique, enseignants) permettaient, dans une approche « trialectique pratique-théorie-pratique » (Altet, 1994 ; Vinatier, 2015), de réguler et de théoriser les mises en œuvre effectives pour favoriser la « réorganisation des schèmes d'action » (Vinatier, 2015, p.142) de tous les acteurs engagés dans cette recherche. Un des entretiens analysés dans le cadre de cet article concerne un enseignant, Xavier¹, faisant partie de ce groupe de formation continue.

En formation initiale, à l'Espé de Nantes, les professeurs d'école stagiaires inscrits en master 2^{ème} année Meef (mention 1^{er} Degré) peuvent réaliser un mémoire en lien avec une situation de stage et une thématique de recherche de nature didactique. Nous proposons chaque année un séminaire de recherche axé sur l'enseignement de la compréhension-interprétation au sein duquel nous avons l'occasion de présenter le PPL comme un dispositif didactique possible. Certains stagiaires choisissent alors de fédérer leur mémoire autour de l'expérimentation de PPL. Claire, seconde enseignante interrogée dans le cadre de cet article, PES en 2014-2015, a réalisé son mémoire sur les différents parcours qu'elle a pu mettre en œuvre dans sa classe de cycle 3.

Les retours que font les enseignants concernant leur pratique nous sont précieux pour questionner, valider, ajuster nos propositions. Ainsi, nous avons demandé à Xavier, enseignant chevronné en grande section de maternelle et impliqué dans la recherche-action, et à Claire, enseignante débutante en classe de CM1-CM2, d'explicitier, lors de deux entretiens semi-directifs² (mai 2016

pour le premier et mai 2015 pour la seconde), en quoi la mise en œuvre de PPL dans leur classe respective avait fait évoluer ou non leurs pratiques relatives à l'enseignement de la compréhension-interprétation.

L'analyse de contenu thématique (Bardin, 2013) menée sur ces deux entretiens nous a permis de faire ressortir plusieurs grandes catégories révélatrices du discours tenu par les deux enseignants sur le dispositif du PPL. Il ressort de cette analyse que la mise en œuvre de ce dispositif a permis aux deux enseignants de construire ou consolider leur identité professionnelle.

De la construction de l'identité professionnelle

La formation au PPL n'a pas été sans effet sur l'identité professionnelle des deux enseignants qui, rappelons-le, appartiennent à deux catégories bien distinctes : une enseignante « débutante » stagiaire et un enseignant chevronné. Nous envisageons la notion d'« identité professionnelle » à l'aune des travaux de Pérez-Roux (2012, p. 71) qui la définit « comme un processus complexe et dynamique situé à l'articulation de trois dimensions (biographique, relationnelle et intégrative) plus ou moins en tension et dans lesquelles la reconnaissance est à l'œuvre ». C'est en particulier tout ce que Claire ou Xavier ont dit de la dimension intégrative de leur identité (entendue comme reconnaissance par le sujet « d'une diversité de registres qui sont activés dans l'expérience professionnelle et peuvent devenir des ressources pour répondre avec plus ou moins de pertinence aux situations rencontrées » (Pérez-Roux, 2012, p.71) que nous souhaitons mettre en évidence ici.

Claire s'est trouvée d'emblée confrontée à un contexte de stage difficile. Nommée quinze jours après la rentrée suite à une ouverture de classe dans une école de centre-ville, près d'un lycée réputé, elle se retrouve associée à une autre stagiaire, ce qui déchaîne les « foudres parentales » (pétition pour demander le renvoi des

1. Tous les prénoms utilisés dans cet article sont des prénoms d'emprunt.

2. Nous tenons à remercier Éloïse Martin, enseignante en classe de maternelle ; dans le cadre de son mémoire EEA réalisé en 2016-2017 et que nous co-encadrions, elle a conduit elle-même l'entretien semi-directif avec Xavier et en a réalisé le verbatim.

deux stagiaires, demande de rendez-vous au rectorat, élèves remettant eux-mêmes en cause les compétences des enseignantes, etc.). Lors de l'entretien semi-directif réalisé en mai 2015, soit neuf mois après son début de stage, Claire évoque encore avec beaucoup d'intensité son entrée dans le métier :

Mais franchement mes premières semaines, j'avais des élèves qui me détestaient. On est arrivées dans des circonstances horribles. Les parents nous détestaient. [...] Quand on a des élèves qui n'adhèrent pas, c'est horrible. Ça veut dire que c'est des enfants de 9-10 ans qui nous prennent pour des merdes quoi.

Dans le cadre de son mémoire et du suivi de son stage, nous lui proposons alors de mettre en œuvre un PPL dans sa classe. Cette proposition portait de l'hypothèse que cette mise en œuvre lui offrirait l'occasion de se former professionnellement « à et par la recherche » tout en affirmant son identité

professionnelle. La prise de risque dans la conception et la réalisation des séances était en effet limitée puisqu'encadrée lors de nos séminaires de recherche. Ainsi, la PES, en présentant une séquence construite en collaboration avec des chercheurs et à même de rassurer les parents dans leur crainte de voir leurs enfants confiés à une enseignante débutante, pouvait, à nos yeux, se trouver en mesure de construire une image de soi pour soi et pour autrui (Pérez-Roux, 2012) suffisamment sécurisante pour entrer dans une dynamique de professionnalisation. Lors de l'entretien, Claire revient sur l'expérience de l'introduction du premier PPL dans sa classe et exprime de manière très explicite la confiance qu'elle parvient enfin à tisser avec ses élèves pour « prendre en main sa classe » :

Le français a vraiment débloqué des trucs parce que là, ils [les élèves] ont commencé à se dire « ah ouais elle en connaît un rayon quand même ! ». Là, j'ai vraiment eu un déclic, la classe qui m'a suivie mais genre vraiment la deu-

xième séance du premier parcours de lecture, j'ai senti, je me souviens très bien, c'est peut-être pas dû qu'à ça mais je me souviens vraiment qu'il y a eu un déclic. [...]

Du coup tous ces parcours de lecture qui vraiment étaient bien construits et intéressants, tout ça ça m'a aidée à prendre en main ma classe.

Contrairement à Claire, Xavier est fortement légitimé dans sa pratique par ses collègues, les corps d'inspection, les parents et les élèves. Il n'a donc pas autant besoin, comme Claire, d'être rassuré par rapport à l'image identitaire qu'il donne à autrui ou qu'autrui lui renvoie (Pérez-Roux, 2012). Néanmoins, la formation au PPL et sa mise en œuvre dans sa classe ont, semble-t-il, contribué également à asseoir son identité professionnelle. Comme Claire, le PPL lui permettrait de renforcer une image de soi pour soi dans laquelle il « se retrouve tout à fait ».

Cette pratique innovante aussi correspondait tout à fait à ma pratique en rapport avec la démarche d'investigation, c'est à dire on se pose une question dans la classe, d'abord qu'est-ce qu'on sait de ce questionnement, ensuite bah comment on va s'y prendre pour répondre à cette question et à la fin se dire bah voilà maintenant on a trouvé une réponse ou des réponses, on sait on a appris quelque chose. Cette démarche je m'y retrouve tout à fait parce qu'elle correspond tout à fait à ma pratique quotidienne. C'est ce que je dis toujours aux parents, je cherche à former des enfants, des élèves curieux qui se posent des questions mais surtout qui se donnent les moyens d'y répondre.

Xavier voit même dans le dispositif du PPL une manière particulière d'envisager le métier qui nécessite une forte adhésion de la part du sujet qui la met en œuvre ; sans cette adhésion, il ne lui semble pas possible de mettre en œuvre un PPL :

Dans sa pratique, ce parcours, cette démarche doit correspondre, je pense, à un état d'esprit, à une manière d'être de l'enseignant. C'est pour moi tout une manière de réfléchir, c'est une manière d'être dans la vie de tous les jours et pour moi c'est effectivement évident [...] c'est très difficile je pense de pouvoir rentrer dans cette démarche si au quotidien on a

La formation au PPL et sa mise en œuvre ont contribué à asseoir une identité professionnelle.

déjà pas cet exercice en soi.

Claire déclare lors de l'entretien : « *moi vraiment d'avoir eu cette conduite accompagnée là, c'était super et je me sens tellement plus forte* » ; elle poursuit sa phrase en ajoutant : « *Pour l'an prochain, je me sentirai beaucoup plus forte face à un texte et puis du coup on voit différents genres*⁴ ». Nous pouvons constater ici que la mise en œuvre de PPL n'a pas seulement permis à Claire de trouver une légitimité sur le plan identitaire mais également sur le plan des savoirs théoriques et pratiques en jeu dans l'enseignement de la compréhension-interprétation des textes littéraires.

4. Dans le cadre des séminaires de recherche et du suivi de stage de Claire, nous avons construit avec elle trois PPL lors de son année de stage, l'un consacré à la lecture d'une nouvelle, le second à la lecture d'un groupement de textes poétiques, un dernier à la lecture de textes théâtraux (sous forme de groupement de textes et d'une œuvre intégrale).

De la construction des savoirs

Le PPL : une ressource pour apprendre à choisir des œuvres littéraires et à en programmer leur lecture

Les propos de Claire et de Xavier entrent en résonance quand ils évoquent tout deux le problème du choix des textes littéraires à partir desquels enseigner la compréhension-interprétation. Claire a l'impression en début de carrière d'être complètement démunie (« c'est vraiment le néant. C'est le vide ») en termes de didactique de la littérature, au point qu'il s'agit de sa « bête noire » :

Claire : *la littérature c'est tellement dur ; en cycle 3, c'est tellement, tellement dur.*

Chercheure : *ce serait plus facile dans d'autres domaines du français ?*

Claire : *oui. La litté et l'écriture, c'est la bête noire de tout le monde en cycle 3 et je pense même qu'il y a des gens qui veulent pas avoir de cycle 3 à cause de ça.*

Chercheure : *vraiment ?*

Claire : *ah pour moi c'est vraiment la bête noire. La litté, c'est le pire pour moi. Et la production d'écrit en cycle 3, c'est le plus dur. [...] parce que déjà, au niveau des supports, on n'a rien dans les écoles. Y a des manuels d'étude de la langue. Y a des manuels de maths. Y a tellement de textes littéraires qui nous entourent. Lequel choisir ? [...] C'est vraiment le néant. C'est le vide. On a l'impression qu'on est face à une tâche complexe et qu'on n'a rien. On n'a pas de support même si on a bien compris plein de choses en dida de la littérature.*

En mai, Claire nous propose même de rédiger un manuel en lien avec nos travaux et en schématise les grandes lignes ; sa proposition montre qu'elle sait désormais identifier les textes littéraires propices à un travail sur la compréhension-interprétation dans le cadre d'un enseignement-apprentissage par problématisation :

Si vous faites un manuel, vous pouvez déjà sélectionner des textes intéressants pour la problématisation, enfin qui ont un degré de problématique qui est adapté aux enfants et qui est intéressant, et du coup, vous mettez les données textuelles importantes, vous dites « il faut faire bosser sur ces données textuelles-là sans dire vraiment comment mais chacun après est libre de faire des activités pour faire repérer ces données textuelles-là. Et puis du coup de mettre le débat qui va avec.

De son côté, Xavier explique que la mise en œuvre de PPL dans sa classe l'a aidé à construire sa programmation d'œuvres littéraires. Désormais, « [il] ne choisi[t] plus un album au hasard, il fait forcément partie d'un instant T de [s]a programmation suivant la question figurée qui en ressort » ; « ce parcours fait désormais partie intégrante de [s]a programmation annuelle » car « [il] choisi[t] au fil de l'année des albums avec des degrés de compréhension croissant et dont les questions figurées questionnent l'élève surtout autour de la citoyenneté ».

La notion de « question figurée » : des savoirs théoriques aux savoirs pratiques

La notion théorique de « question figurée », thématifiée par Meyer (2001), et que nous avons abordée en formation continue avec Xavier, est devenue un « outil » professionnel pour cet enseignant chevronné lui permettant de structurer la programmation et la conduite de ses séquences :

Même si on parle de champs des possibles et si c'est une démarche très ouverte, on a quand même en ligne de mire cette question figurée qui est fédératrice et qui ramène tout le monde à la fin de l'histoire.

De même, Claire fait de cette question

figurée un outil qui lui a permis d'apprendre à mener des débats interprétatifs. Selon elle, mener un débat interprétatif est une tâche complexe pour un enseignant débutant : « mener des débats interprétatifs du coup, c'est quand même super difficile. Y a plein de compétences déjà sur le plan didactique et pédagogique. Du coup faut gérer les deux en même temps ». Elle fait alors de la question figurée un « but » qui l'a aidée à construire des gestes professionnels propres à la conduite de débats interprétatifs :

Le fait d'avoir 26 enfants face à soi, c'est impressionnant. Le fait de penser au texte aussi, les savoirs littéraires. [...] En tant qu'enseignant c'est vraiment très complexe comme tâche. En fait moi ce qui m'a beaucoup aidée c'est d'avoir un but, c'est de limite voir au fond de la classe le but à atteindre et de toujours l'avoir en tête pour tendre vers celui-ci. Si on n'a pas le but, le truc, la cible quoi, on se perd et du coup, c'est pas mal d'avoir une fiche de prep forcément mais d'avoir le but quoi « qu'est-ce qu'on veut ? »

Un outil qui a permis d'apprendre à mener des débats interprétatifs.

Apprendre à envisager différemment les élèves en tant que sujets lecteurs

Les propos de Claire et de Xavier convergent également lorsque l'un comme l'autre évoquent la place de l'enseignant et celle des élèves lors d'une séance de lecture consacrée à un texte littéraire. La mise en œuvre de PPL semble leur avoir permis de s'interroger sur le « rôle traditionnel [de l'enseignant] qui consiste à questionner le texte et les élèves en vue de l'élaboration du sens commun » (Ahr, 2010, p. 5) pour laisser plus de place aux élèves. Pour Claire qui débute dans le métier, cela est visible dans la façon dont elle définit son propre rôle dans la conduite d'un débat interprétatif :

C'est vraiment de prendre des réflexes, de poser des questions ouvertes, de faire rebondir les élèves les uns sur les autres. En fait, au début notre cerveau est trop monopolisé pour qu'on puisse faire ça et petit à petit comme on est moins stressés, on arrive plus à avoir ces réflexes-là : questions ouvertes, de faire valider les élèves entre eux et de quasiment s'interdire de valider nous-mêmes.

Xavier, qui a déjà une expertise dans la conduite des débats, conceptualise la place de l'élève d'un point de vue beaucoup plus théorique que Claire lorsqu'il explique qu'« au gré des pauses de régulation, et justement grâce au champ des possibles, l'élève se construit un univers beaucoup plus riche et précis de l'histoire ». Xavier définit ainsi avec ses propres mots la démarche d'une « lecture subjective argumentée » proposée par Ahr (2010, p.1) en lien avec ses travaux sur le sujet lecteur.

Une démarche en accord avec l'enseignement des autres disciplines ?

De l'entretien mené avec Xavier ressort une ligne de force, à savoir la grande cohérence qu'il a ressentie entre la démarche proposée par le dispositif et sa propre manière de penser et de faire son métier, comme nous avons déjà pu le souligner quand nous avons abordé la question de son identité professionnelle. Il établit ainsi un lien très fort entre la démarche que nous proposons et la démarche d'investigation en sciences :

Bah disons que pour moi, le Parcours Problema complète parfaitement ma pratique quotidienne, car son dispositif est tout à fait transférable dans plein d'autres domaines comme par exemple en découverte du monde et plus particulièrement dans le vivant. Moi je le compare un peu à la démarche d'investigation que j'ai menée par exemple autour de la graine et des plantes.

Le discours de Claire est plus réservé. Elle trouve que la démarche du PPL est propre à la littérature parce que « c'est vachement compartimenté » (sans expliquer dans l'entretien ce qu'elle met derrière ce « compartimentage ») mais elle reconnaît en même temps, à l'instar de Xavier, un lien très fort entre le dispositif proposé en littérature et la démarche d'investigation :

C'est vrai en sciences je fonctionne par grandes idées. En fait c'est la démarche d'investigation. En fait c'est le même fonctionnement que problématisation, c'est-à-dire qu'on les met face à des stimulations, des documents, des choses et on essaie de faire émerger une question et du coup de trouver

une réponse. [...]

Il est intéressant de remarquer ici le lien explicite qu'établit Claire entre le dispositif du PPL et l'apprentissage par problématisation. Ses lectures pour la réalisation de son mémoire y sont certainement pour beaucoup. Xavier est moins précis que Claire dans les termes utilisés mais nous faisons l'hypothèse qu'il pointe également dans une certaine mesure la modalité d'apprentissage par problématisation quand il compare son enseignement de la littérature à celui des sciences.

Un lien très fort entre le dispositif proposé en littérature et la démarche d'investigation.

hension-interprétation mais aussi de faire évoluer leur identité professionnelle. Le discours de Claire, enseignante débutante, converge avec celui de Xavier, enseignant chevronné, lorsqu'elle évoque les déplacements qu'elle a opérés sur le plan des savoirs théoriques et expérientiels (voir Vinateier, 2015). Cette convergence nous semble venir en contrepoint d'autres recherches qui tendent à montrer que les préoccupations des enseignants stagiaires diffèrent nécessairement de celles des enseignants chevronnés (par exemple, Robert & Vivier, 2013). Ces deux entretiens nous invitent à réfléchir désormais à des modèles de formation qui pourraient associer, dans le cadre de la mise en place de véritables communautés de recherche (Doussot, 2014), des enseignants chevronnés, des enseignants débutants et des chercheurs. L'intérêt d'une communauté de recherche en lien avec le *Parcours Problema Littérature* résiderait dans un partage des savoirs sur des objets théoriques et leur traduction dans des mises en œuvre en classe ■

CONCLUSION

Les quelques résultats présentés ici, même s'ils se limitent à deux entretiens, nous permettent d'avancer que la mise en œuvre de *Parcours Problema Littérature* par deux enseignants leur a permis à un moment donné non seulement d'interroger leur pratique dans le domaine de la compré-

BIBLIOGRAPHIE

Ahr, S. (2010). D'une lecture empirique à une lecture subjective argumentée : quels processus cognitifs et langagiers mobiliser ? *11^{ème} rencontre des chercheurs en didactique des littératures*, Genève, Mars 2010. Récupéré le 07 février du site de l'Université de Genève : <http://www.unige.ch/litterature2010/accueil.html>

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France, 2^e édition.

Bianco, M. (2016). Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ? *Rapport pour la préparation de conférence de consensus sur la lecture, CNESCO*, Ifé, Lyon, 16-17 mars 2016. Récupéré le 07 février du site du CNESCO : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/12/Rapport_Bianco.pdf

Demougin, F. (2012). Lire un texte patrimonial à l'école primaire : de lectures en lecteurs. L'exemple du « Dormeur du Val » en CM2 (Réseau Ambition Réussite). Dans I. De Peretti et B. Ferrier (dir.), *Enseigner les « classiques » aujourd'hui, Approches critiques et didactiques* (p. 231-245). Bruxelles : Peter Lang.

Doussot, S. (2014). Continuité recherche, formation, enseignement en didactique de l'histoire. Problématisation historique et problématisation didactique. *Revue française de pédagogie*, 187, 55-70.

Ecalte, J., & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture, Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.

Fabre, M. (2016). *Le sens du problème. Problématiser à l'école ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck Education.

Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : J. Vrin.

Fabre, M. (1989). *L'enfant et les fables*. Paris : Presses Universitaires de France.

Goigoux, R. (dir.) (2016). Lire-écrire. Etude de l'influence des pratiques d'enseignement sur la qualité des premiers apprentissages. *Rapport de recherche pour l'Institut français de l'Éducation (Ecole normale supérieure de Lyon) et le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*.

Goigoux, R., & Cèbe, S. (2013). Enseigner la compréhension à l'école élémentaire : des résultats de recherches à la conception d'un outil didactique. *Recherches (Revue de didactique et pédagogie du français)*, 58, 17-31.

Huchet, C., Schmehl-Postai, A., & Simon, F. (2015). « Parcours Problema Littérature » : un dispositif didactique centré sur la théorie du questionnement. *Recherches en Education*, 22, 82-93. Récupéré du site de la revue Recherche en Education : <http://www.recherches-en-education.net/>

Meyer, M. (2001). *Langage et littérature. Essai sur le sens*. Paris : Presses Universitaires de France.

Orange, C. (2006). Problématisation, savoirs et apprentissages en sciences. Dans M. Fabre et E. Vellas (dir.), *Situations de formation et problématisation* (pp. 75-90). Bruxelles : De Boeck.

Pérez-Roux, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants : Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ? *Recherches et Educations*, 7, 69-84. Récupéré le 07 février 2017 du site de la revue Recherches et Educations : <https://rechercheseducations.revues.org/>

Robert, A., & Vivier, L. (2013). Analyser des vidéos sur les pratiques des enseignants du second degré en mathématiques : des utilisations contrastées en recherche en didactique et en formation de formateurs – quelle transposition ? *Éducation et didactique*, 7, 115-144.

Simon, F., Schmehl-Postai, A., & Huchet C. (2015). Le « Parcours Problema Littérature » : une modélisation de possibles pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation à l'école primaire. *Repères*, 51, 177-191.

Simon, F., Schmehl-Postai, A., & Huchet C. (2014). Entrer dans l'album « L'Intrus » de C. Boujon en Grande Section de maternelle : une situation potentielle de problématisation. *Repères*, 50, 131-156.

Vinatier, I. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'Éducation*, 39, 137-170.



Enseigner la lecture en étant débutant

Les professeurs des écoles novices et l'enseignement de la lecture au Cours Préparatoire.

RÉSUMÉ

Dans le cadre de la formation des futurs professeurs des écoles en IUFM nous avons élaboré un modèle explicatif de leur développement professionnel concernant l'enseignement de la lecture afin de répondre à la problématique suivante : comment les professeurs des écoles stagiaires apprennent-ils à enseigner la lecture aux élèves de CP ? Notre cadre théorique est constitué des recherches sur la professionnalisation et le développement professionnel des enseignants, particulièrement en didactique du français. Construit par étapes successives durant plusieurs années, notre modèle fait état d'une « pyramide constructive » lorsqu'au moins deux des trois piliers suivants sont présents : un pair, un manuel, un poste à l'année. Dans ce cadre, le novice se trouve dans une dynamique accélératrice de son développement professionnel en lecture. Lorsqu'aucun pilier n'est présent, le débutant est en « incapacité portante », c'est-à-dire qu'il perd confiance en sa capacité à enseigner la lecture au CP.

Il s'agit, aujourd'hui, de mettre à l'épreuve ce modèle à un niveau de formation plus élevé (le master) dans une nouvelle institution, l'ESPE. Nos premiers résultats comparatifs montrent que l'ordre des piliers est sensiblement différent ; cependant l'observation du titulaire demeure une constante.

Sophie **BRIQUET-DUHAZÉ**,
Laboratoire CIRNEF,
ESPE de l'Académie de Rouen,
Université de Rouen

MOTS CLÉS :

professeurs des écoles novices, enseignement de la lecture, développement professionnel, formation en IUFM/ESPE

INTRODUCTION

1. Une définition temporelle n'existant pas afin de dater précisément quand un enseignant n'est plus novice, nous avons fixé cet état, pour notre étude, du début de la formation en PE1 ou en M1 jusqu'à la deuxième année après la titularisation.

Notre première recherche longitudinale sur le développement professionnel dans et par l'enseignement de la lecture, des professeurs des écoles novices¹ a été menée par paliers successifs entre 2006 et 2011 (Briquet-Duhazé, 2007 ; 2008 ; 2010a ; 2010b). Nous cherchions à traiter la problématique suivante : comment les professeurs des écoles stagiaires apprennent-ils à enseigner la lecture aux élèves de CP ? Comment construisent-ils ces compétences, quels savoirs professionnels semblent-ils maîtriser et quels sont ceux qui leur font défaut ? Retrouve-t-on les mêmes caractéristiques du développement professionnel décrites par la recherche scientifique et communes à tout enseignant débutant lorsqu'il fait classe (spécifiquement des difficultés de gestion de classe) ou bien peut-on remarquer que cet enseignement spécifique de la lecture inscrit le développement professionnel des novices dans un processus différent et typique au regard de l'enjeu de la maîtrise de la langue écrite ? Nous avons ainsi fait varier le curseur temporel (première ou deuxième année en IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) puis première année en tant que titulaires) et le curseur spatial (de l'école à l'IUFM). L'objectif de recueillir des faits, des représentations, a eu une incidence sur nos choix méthodologiques (entretiens, récits de vie, questionnaires, observations). Dans une première partie, nous présentons le cadre théorique de référence porté par le développement professionnel des enseignants et la didactique du français. La seconde partie expose notre méthodologie et les résultats qui font état d'une pyramide constructive du développement professionnel (pair, manuel de lecture, poste à l'année) ou d'une incapacité portante lorsqu'aucun de ces piliers n'est présent. En troisième partie, nous exposons les points de vue des étudiants inscrits à l'ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Édu-

cation) en master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) afin de devenir professeurs des écoles. Notre méthodologie est le questionnaire adressé aux étudiants de Master 1 et Master 2 ayant réalisé un stage de pratique accompagnée ou en alternance et en responsabilité dans une classe de Cours Préparatoire. Enfin, nous discutons ces résultats au regard de ceux précédemment obtenus car nous pouvons émettre l'hypothèse que nos résultats puissent évoluer au regard de l'institution de formation qui n'est plus la même.

CADRE THÉORIQUE

Le développement professionnel en lien avec la didactique du français forme notre cadre théorique de référence. Les recherches s'appuyant sur le développement professionnel et la didactique du français sont relativement récentes et peu nombreuses car il s'agit bien d'étudier les processus de professionnalisation en jeu dans l'enseignement de la lecture, non l'enseignement et l'apprentissage de la lecture.

La professionnalisation des enseignants

Nous définissons la professionnalisation comme relevant « de l'intention de « mise en mouvement » de ses personnels. Pour cela, elle propose des dispositifs de formation particuliers. Le développement professionnel relève de la dynamique de développement que met en œuvre un individu au fil des situations de travail et de formation qu'il rencontre » (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2009, p. 45). Dit autrement, « si le concept de professionnalisation indique une intention sociale, celui de l'institution scolaire, celui du développement professionnel évoque plutôt une dynamique personnelle (Goigoux, Ria, & Toczec-Capelle, 2009, p. 38).

Lorsqu'il enseigne, l'enseignant débutant tente de répondre aux besoins de la tâche en prenant en compte les

différents paramètres comme ses représentations, sa personnalité, ses compétences, les outils mis à sa disposition. Et dans le même temps, il a un objectif de reconnaissance par ses pairs. Ainsi, des enseignants débutants, qui n'ont pas d'expérience et donc peu de patrons d'actions (Kagan, 1992), ont des difficultés à enseigner. Les enseignants débutants ont souvent beaucoup de difficultés à maintenir l'ordre et à poursuivre les apprentissages conjointement. C'est ce que Kagan (ibid.) appelle le manque d'automatisation des patrons d'action ; ces patrons d'action étant définis par l'auteur comme des structures complexifiées de connaissances aidant à gérer les comportements d'élèves principalement. La gestion de classe et l'enseignement sont intégrés chez les experts, alors que les débutants ne peuvent encore disposer des deux automatiquement et utilisent l'un puis l'autre, d'où ce rapport au temps si différent.

La professionnalisation des professeurs des écoles débutants repose sur la reconnaissance que l'enseignement primaire est un acte professionnel exigeant une formation initiale pointue, la maîtrise de la pratique par l'expérience, l'autonomie et la responsabilité éthique (Lang, 1999). Elle se définit également par l'acquisition de connaissances, de savoirs et d'identités propres à cette profession (Lessard, Altet, Paquay, & Perrenoud, 2004) par le biais de la socialisation mais aussi de la formation professionnelle (Bourdoncle, 1993 ; 2000 ; Altet & Bourdoncle, 2000). Dans leur ouvrage, Bourdoncle et Demailly (1998) abordent la question de la professionnalisation des métiers de l'enseignement sous plusieurs angles dont celui de la place centrale accordée aux savoirs en tant que réponse à l'échec scolaire. Perrenoud (1994) y voit une professionnalisation accrue lorsqu'un maître serait capable d'aider un élève qui ne parvient pas à apprendre à lire.

Le développement professionnel et la didactique du français

Le développement professionnel que Barbier, Chaix et Demailly (1994, p. 7) définissent par « l'ensemble des transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles », apparaît dans des contextes sociaux de compétences, savoirs d'action et de professionnalisation. Pour Beckers (2008), les préoccupations des enseignants débutants semblent les mêmes au fil de l'évolution du métier et se définissent par des difficultés de gestion de classe. Les trois niveaux hiérarchiques qui composent ces difficultés de gestion de classe sont : la survie du débutant, la qualité de son enseignement et la réussite de l'élève (Chouinard, 2000).

« Au quotidien, le développement professionnel se construit par et dans l'élaboration identitaire, cette construction identitaire dépend d'une reconnaissance par les autres des compétences et savoirs produits. Le modèle de la construction identitaire de Dubar (1991) se présente comme une dynamique fondée sur la projection dans l'avenir et sur la négociation dans un espace professionnel des modalités de reconnaissance et des objets reconnus (les compétences) » (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2008, p. 23).

Goigoux, Ria et Toczec-Capelle (2009, p. 31) énumèrent les différents types de savoirs hétérogènes que l'enseignant débutant doit apprendre à maîtriser :

- les savoirs disciplinaires académiques : savoirs savants dans les différents domaines disciplinaires ;
- les savoirs disciplinaires scolaires : programmes ;
- les savoirs sur les élèves et leurs apprentissages ;
- les savoirs professionnels sur les gestes professionnels, les outils, les tâches d'enseignement, la gestion de la classe.

Nous développons ici les savoirs professionnels.

L'ouvrage coordonné par Dolz et Plane (2008) pose la question des objets effectivement enseignés dans un cours de lecture/écriture et celui des interactions entre dimensions sociales et dimensions individuelles du processus d'enseignement et de formation. La contribution de Jaubert et Rebière (2008a), au sein de cet ouvrage, présente une séance en lecture d'un professeur des écoles novice analysée par des enseignants experts se destinant à être formateurs. Bucheton et Dezutter (2008) relient professionnalisation et didactique du français en termes de gestes professionnels, didactiques spécifiques. Dans ce second ouvrage, Jaubert et Rebière (2008b) analysent la formation à l'enseignement de la lecture

Tout savoir doit être contextualisé, actualisé et articulé aux pratiques.

en listant les savoirs à acquérir : savoirs concernant la lecture (savoirs sur la langue et le langage) ; les savoirs concernant l'apprentissage (développement de l'enfant, étayage...) ; les savoirs concernant l'apprentissage de la lecture (voie directe et indirecte). Bucheton (2009) pose la question des gestes professionnels ajustés. L'auteur justifie le choix de l'expression « geste professionnel » (p. 52) afin d'insister sur « la dimension professionnelle de l'activité de l'enseignant. [...] Cet agir se manifeste dans des manières de faire spécifiques d'une profession ». Ces ajustements caractérisent la réactivité de l'enseignant en classe au travers des situations didactiques issues des mathématiques, du français, des langues étrangères principalement. Dans ce livre, Broussal étudie et analyse les ajustements d'un professeur des écoles stagiaire en classe de CP réalisant une séance sur deux sons. L'auteur souligne l'importance des gestes d'emprunt qui peuvent être mobilisés quant à la forme, sans réelle maîtrise du sens. Dans cet exemple précis, le stagiaire emprunte la forme du questionnement.

Brodeur et al. (2005) étudient le développement professionnel des enseignants comme prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture.

En usant des deux principaux prédicteurs de la maîtrise de la langue écrite (la conscience phonologique et la connaissance du nom des lettres), les auteurs montrent comment la formation continue peut constituer la clé de l'amélioration de l'instruction dans ce domaine. L'intérêt de leur démarche est qu'elle étudie les résultats d'une collaboration maîtres/université en analysant ces résultats côté maîtres et côté élèves.

Gagnon et Dolz (2009) étudient les savoirs théoriques de référence et les transformations subies en contexte scolaire ; il s'agit de l'argumentation orale en formation continue. Les auteurs soulignent que ce passage est source de tensions mais révèle les savoirs en jeu qui sont les savoirs transposés sur l'argumentation orale, les savoirs en ingénierie didactique et les savoirs sur les pratiques d'enseignement. Ces trois catégories de savoirs sont porteuses de savoirs issus de la recherche. La conclusion des auteurs est que tout savoir, pour s'adapter à la demande de formation des enseignants, doit être contextualisé, actualisé et articulé aux pratiques.

L'ensemble de ces recherches nourrit notre propre expérimentation reliant didactique du français, plus précisément l'enseignement de la lecture par les maîtres débutants et leurs processus de professionnalisation/développement professionnel dans ce domaine.

PREMIÈRE RECHERCHE

Nous avons construit et mené cette recherche entre 2006 et 2011 par paliers en faisant varier le statut exact des professeurs des écoles débutants : professeurs des écoles première année en IUFM (PE1) ; professeurs des écoles deuxième année en IUFM (PE2) ; professeurs des écoles deuxième année en reconversion professionnelle ; professeurs des écoles titulaires première année (T1). Ainsi, des points de vue, des représentations de différentes personnes sur la professionnalisation ou le développe-

ment professionnel en lecture ont pu être analysés.

Palier 1 : nous avons interrogé trois professeurs des écoles débutants (PE2/T1) en interviewant les stagiaires durant leur période de formation puis lors de leur première année d'enseignants titulaires (neuf entretiens ; ils ont été interviewés trois fois chacun).
Palier 2 : il a consisté à interroger, par le biais d'entretiens individuels semi-directifs, dix professeurs des écoles première année (T1) et nommés en classe de CP.

Palier 3 : cette phase a porté sur l'analyse de récits de vie de huit stagiaires en reconversion (PE2) ayant effectué leur Stage en Responsabilité Filé dans une classe de CP.

Palier 4 : nous avons observé des séances de lecture réalisées par quatre stagiaires (PE2) durant leur stage filé en C.P. Une grille d'observation a été conçue en amont en fonction des deux axes primordiaux :

- La gestion de classe : attention des élèves, autorité, déplacements de l'enseignant, des élèves, prise en compte des demandes des élèves, des événements non prévus, la gestion du temps et de l'espace ;

- La mise en œuvre et le déroulement d'une séance d'apprentissage de la lecture : supports utilisés, rôle du maître, activité de l'élève, participation individuelle, collective, différenciation, travail sur le code, la compréhension, la production écrite, l'écriture, l'orthographe, matériel préparé, affichages et leur rôle, place de l'oral, de l'écrit.

Palier 5 : une analyse de discours a été réalisée à partir de 14 bulletins de visites rédigés par des PEMF (Professeurs des Écoles Maîtres Formateurs) après observation de séances de lecture faites par des PE1 (étudiants admissibles au concours et n'ayant reçu aucune formation).

Palier 6 : nous avons recueilli le point de vue des professeurs des écoles débutants quant à leur développement professionnel dans et par l'apprentissage de la lecture, par le biais d'un questionnaire. Nous les avons interrogés sur leur observation du titulaire lorsqu'il réalisait une leçon de lecture à ses élèves de CP ; sur la principale difficulté pour eux lorsqu'ils enseignent la lecture et sur l'importance du manuel de lecture (Briquet-Duhazé, 2015).

TABLEAU N°1
Paliers méthodologiques du développement professionnel (Dvpm prof.) des enseignants débutants dans et par l'enseignement de la lecture au CP

Dvpm prof. en lecture	Statut des enseignants novices	Choix des outils de recueil de données	Personnes ayant fourni des points de vue	Résultats de l'analyse de données
Palier 1	PE2/T1	Entretiens	PE2/T1	Types d'angoisse du novice : - angoisse insurmontée ; - angoisse acceptée, distancée ; - angoisse équilibrée, compensée, prise de risque.
Palier 2	T1	Entretiens	T1	- pyramide constructive du développement professionnel : pair, manuel, poste à l'année. - incapacité portante : anéantissement du développement professionnel.

Dvpm prof. en lecture	Statut des enseignants novices	Choix des outils de recueil de données	Personnes ayant fourni des points de vue	Résultats de l'analyse de données
Palier 3	PE2 en re-conversion	Récit de vie	PE2 en reconversion	Transfert professionnel de compétences pour enseigner la lecture : - bon relationnel avec les parents ; - planification des apprentissages sur le long terme ; - connaître le métier de l'intérieur.
Palier 4	PE2	Observation de séances de lecture	Chercheur	Savoirs disponibles d'après les résultats de recherche : - savoirs didactiques sur la lecture et son apprentissage ; - différenciation des exercices. Savoirs manquants d'après les résultats de recherche : - s'adresser à un élève uniquement (oublier la classe) - gestion du temps réel des apprentissages (efficacité). Gestes professionnels d'ignorance : - la gestion du fond sonore qui est permanent ; - non prise en compte des savoirs exprimés des élèves.
Palier 5	PE1 en CP	Analyse de contenu de bulletins de visite	PEMF	- focus des PEMF sur la gestion de classe, l'autorité. - ils redessinent la séance de lecture des PE1. Les PE1 semblent avoir moins de problèmes de gestion de classe que les PE2/T1 et accordent moins d'importance aux outils du maître (cahier journal...).
Palier 6	T1 (ayant eu un CP en PE2 ou ayant un CP en T1)	Questionnaires	T1	Déplacement spatio-temporel de la pyramide constructive : En PE2 : le manuel est plus important En T1 : c'est le pair

L'analyse longitudinale de l'ensemble montre que l'enjeu de l'enseignement de la lecture est d'autant plus grand, dans le processus de professionnalisation, que certaines conditions humaine, matérielle et administrative

sont réunies en un système pyramidal que nous avons appelé « La pyramide constructive ». Cette métaphore nous permet de montrer que le pair (collègue, directeur...) est incontestablement le premier pilier de la dy-

namique accélératrice du développement professionnel du novice ayant en charge une classe de CP. Le manuel de lecture, le second pilier, renforce et accroît le développement professionnel en apportant sérénité et disponibilité cognitive pour l'analyse des situations et pratiques. Enfin, le troisième pilier, la nomination à l'année sur ce type de poste, n'est pas la condition première mais devient, par ajout, un élément indispensable à la construction identitaire du sujet car le fait d'être nommé dans une classe à l'année peut permettre une reconnaissance par les pairs et les parents.

Le pair est le premier pilier de la dynamique accélératrice du développement professionnel du novice .

D'autres résultats plus contrastés montrent une redécouverte de facteurs influençant l'apprentissage

ou non de la lecture, alors même que des cours à l'IUFM ont abordé largement cette question. Les ressources intermédiaires ne concerneraient donc pas la gestion de classe mais une reconstruction théorique par la pratique de principes fondamentaux favorisant cet apprentissage, dont la mémorisation n'aurait gardé aucune trace, un an après. C'est du moins ce que laissent apparaître les propos de ces débutants lorsqu'ils nous parlent de cet apprentissage précis ; nous avons appelé ce phénomène « *L'incapacité portante*² ». Les débutants travaillant seuls n'ont pas de points de repères fondamentaux fournis par un collègue et/ou un support. Ils s'en trouvent déstabilisés au point de perdre confiance dans leur capacité à apprendre à lire aux élèves et plus généralement à enseigner. Certains proposent de changer de manuel en cours d'année, quand d'autres ne savent pas évaluer, prononcer des sons, couper les mots en syllabes...

D'autre part, nous avons observé un déplacement des piliers formant la pyramide constructive, selon que les étudiants sont en formation ou jeunes titulaires. En formation, le manuel serait premier ; lors de la titularisation (première année d'exercice, T1) le premier pilier serait le pair, le manuel devenant le second.

SECONDE RECHERCHE

Il convient maintenant de traiter cette problématique au regard d'une population qui a évolué, puisque le recrutement des futurs professeurs des écoles a lieu au niveau master 2 ; mais aussi en considérant la transformation de l'institution dans laquelle ils sont formés : l'ESPE (nouvellement intégrée à l'Université) au lieu de l'IUFM (autonome), depuis septembre 2013. Il s'agit donc de pouvoir comparer les résultats obtenus en contexte de formation en IUFM à un niveau licence à ceux produits dans le contexte de masterisation en ESPE. C'est comparaison peut trouver son utilité notamment pour la conception des modules de formation.

Méthodologie

Nous avons transmis, par mail, un questionnaire, à l'ensemble des étudiants de master 1 et master 2 MEEF, mention 1 (premier degré) de l'Académie de Rouen (trois sites de formation : Evreux, Mont-Saint-Aignan et Le Havre). Seuls les étudiants ayant effectué un stage de pratique accompagnée ou en responsabilité dans une classe de Cours Préparatoire, étaient concernés.

Le questionnaire s'appuie sur des questions identiques posées à la première cohorte mais comprend également la synthèse de notre analyse sur la pyramide constructive.

Voici les questions adressées aux étudiants ayant suivi un stage en pratique accompagnée :

- Pour apprendre à enseigner la lecture, avez-vous observé le titulaire, imité sa démarche ?
- Quelle est la plus grande difficulté à surmonter, pour vous, afin d'enseigner la lecture aux élèves de CP ?
- Comment classeriez-vous ces trois aides possibles afin que vous puissiez plus aisément enseigner la lecture à des élèves de CP au début de votre carrière ? L'aide d'un pair (collègue, directeur, CPC...) – Un support (comme un manuel d'apprentissage de la lecture) – Un poste à l'année (plutôt que des remplacements).

2. Ces deux expressions sont empruntées à l'architecture afin de mieux faire ressortir la construction ou non du développement professionnel de l'enseignant débutant en lecture, lorsqu'il enseigne la lecture aux élèves de CP.

Les questions posées aux stagiaires réalisant leur stage en responsabilité au CP ont été les suivantes :

- Pour enseigner la lecture, êtes-vous aidé par un pair (collègue, titulaire, directeur) ? Est-ce important, pourquoi ?

- Avez-vous un manuel de lecture ? Est-ce important, pourquoi ?

- Quelle est la plus grande difficulté à surmonter, pour vous, afin d'enseigner la lecture aux élèves de CP ?

- Comment classeriez-vous ces trois aides possibles afin que vous puissiez plus aisément enseigner la lecture à des élèves de CP au début de votre carrière ? L'aide d'un pair (collègue, directeur, CPC...) – Un support (comme un manuel d'apprentissage

de la lecture) – Un poste à l'année (plutôt que des remplacements).

Nous avons obtenu trente réponses, onze concernent les étudiants de master 1 et dix-neuf, ceux de master 2.

Résultats en master 1

Les onze étudiants de master 1 déclarent avoir observé et/ou imité l'enseignant titulaire.

La difficulté nommée trois fois concerne l'adaptation aux différents niveaux d'élèves. Cependant, ils ont défini d'autres difficultés citées une fois le plus souvent. Nous avons donc privilégié la synthèse dans le tableau 2.

TABLEAU N°2
Difficulté la plus importante pour enseigner la lecture aux élèves de C.P. d'après les étudiants de master 1

Difficultés citées	Nombre de fois
S'adapter aux différents niveaux des élèves	3
Choisir les « bons » supports (manuels, textes...) et la bonne méthode	2
La fusion syllabique	1
Le manque de pratique et le retour sur « nos » pratiques	1
Allier décodage et apprentissage à partir de textes littéraires qui ont du sens	1
Etablir une bonne progression et ne pas aller trop vite	1
Attirer l'attention des élèves	1
Faire prendre conscience aux élèves que lire n'est pas décoder	1

Concernant les trois aides possibles afin qu'ils puissent plus aisément enseigner la lecture à des élèves de CP en début de carrière, le poste à l'année arrive largement en tête. Toutes

les combinaisons d'ordre sont citées mais les deux énonçant le poste à l'année en premier obtiennent 7 voix sur 11.

TABLEAU N°3
Classement des aides à l'enseignement de la lecture au C.P.
d'après les étudiants de master 1

Ordre des aides « poste »	Nombre de fois cité	Ordre des aides « pair »	Nombre de fois cité	Ordre des aides « support »	Nombre de fois cité
Poste Pair Support	4	Pair Poste Support	1	Support Poste Pair	1
Poste Support Pair	3	Pair Support Poste	1	Support Poste Pair	1

Résultats en master 2

Dix-huit étudiants de master 2 déclarent avoir observé et/ou imité l'enseignant titulaire. Un étudiant a répondu ne pas avoir observé le titulaire car tous les élèves de la classe savaient lire (C.P./C.E.1).

La difficulté nommée le plus souvent (6 fois) concerne la compréhension des difficultés des élèves. Onze propositions de difficultés sont listées.

TABLEAU N°4
Difficulté la plus importante pour enseigner la lecture
aux élèves de C.P. d'après les étudiants de master 2

Difficultés citées	Nombre de fois
Comprendre les difficultés des élèves, les anticiper, la pédagogie différenciée	6
Choisir la bonne méthode	2
S'adapter à tous les niveaux d'élèves	2
Les faire tous suivre sur le même support	1
Apprendre la relation phonie/graphie	1
La compréhension de ce qui est lu	1
Quand un élève a du mal à distinguer deux sons	1
Choisir une pédagogie	1
Impliquer les parents	1
L'étude des phonèmes	1
Le décodage	1

Concernant les trois aides possibles afin qu'ils puissent plus aisément enseigner la lecture à des élèves de CP

en début de carrière, le poste à l'année et le pair sont cités à peu près de manière égale. .

TABLEAU N°5
Classement des aides à l'enseignement de la lecture au C.P.
d'après les étudiants de master 2

Ordre des aides « poste »	Nombre de fois cité	Ordre des aides « pair »	Nombre de fois cité	Ordre des aides « support »	Nombre de fois cité
Poste Pair Support	6	Pair Poste Support	3	Support Poste Pair	2
Poste Support Pair	2	Pair Support Poste	4	Support Poste Pair	2

DISCUSSION

Les résultats des étudiants inscrits en master 1 et master 2 MEEF premier degré sont semblables concernant l'observation/imitation du titulaire, qui paraît incontournable concernant l'enseignement de la lecture.

Quant à la difficulté dont les étudiants et stagiaires font part, elle est soit une difficulté déjà rencontrée, soit une difficulté estimée. Les difficultés dénombrées le plus grand nombre de fois sont les mêmes en M1 et M2 : « s'adapter aux différents niveaux des élèves » et « choisir la bonne méthode ». Les M2 ont clairement énoncé « comprendre les difficultés des élèves », item que nous aurions pu classer dans « s'adapter aux différents niveaux » mais la proposition « difficultés d'apprentissage » étant précisée, nous avons fait le choix de distinguer les deux propositions. Le décodage, la compréhension sont également cités par l'ensemble des étudiants. Ce qui semble les différencier est « attirer l'attention des élèves » pour les M1 et « impliquer les parents » en M2.

Enfin, le classement des trois aides possibles met en avant des différences de réponses entre les M1 qui privilégient le poste à l'année et les M2 qui choisissent autant le poste à l'année que l'aide d'un pair. Si nous comparons avec les résultats longitudinaux obtenus auprès des PE1/PE2/T1 en IUFM, nous nous apercevons que nous obtenons des résultats fortement contrastés puisque le poste

à l'année cité par les M1 et M2 de l'ESPE arrivait en troisième position chez les PE1/PE2 et T1 en IUFM. Le pair cité par les M2 était mentionné en deuxième position par les PE2 (en première par les Titulaires première année, non interrogés dans le cadre de cette recherche).

Cependant, nous devons distinguer les M2 qui réalisent un stage de pratique accompagnée (non admis au concours de professeur des écoles) et les M2 qui sont en stage en responsabilité et en alternance (du fait de leur réussite au concours). Les M2 en responsabilité sont cinq sur les dix-neuf M2 interrogés (ils sont peu car il y a une volonté institutionnelle de ne pas confier une classe de CP à des novices). Parmi eux, trois ont répondu le support en premier, un le pair et un le poste à l'année. Les M2 en stage de pratique accompagnée sont quatorze. Ils ont été sept à répondre le poste à l'année et six le pair (un seul le support) alors que la caractéristique de ce stage est d'être de courte durée (deux semaines) dans la classe d'un maître d'accueil (un pair).

Nous retrouvons, dans les propositions des M1 et M2, presque tous les différents types de savoirs listés par Goigoux, Ria et Toczec-Capelle en 2009 : les savoirs disciplinaires académiques (savoirs savants dans les différents domaines disciplinaires), les savoirs sur les élèves et leurs apprentissages, et les savoirs professionnels sur les gestes professionnels, les outils, les tâches d'enseignement, la gestion de la classe...

Seuls les savoirs disciplinaires scolaires comme les programmes ne sont pas mentionnés alors que ces dits programmes sont au cœur de la formation et du concours tout en étant en renouvellement (nouveaux programmes parus en 2016 pour l'école élémentaire).

Il est cependant encore trop tôt pour émettre des hypothèses quant à ces résultats, nous souhaitons approfondir la récolte des données de manière à en disposer autant que pour la première recherche. Néanmoins, le fait que les M2 classent le poste à l'année comme élément le plus important, là où les PE2, quelques années plus tôt lui préféraient le manuel, nous obligera à orienter nos recherches vers les expériences de stage qui semblent moins nombreuses aujourd'hui. Ensuite, il conviendra d'affiner les raisons de ces choix sachant que le pair et le manuel représentent des aides à l'enseignement tandis que le poste à l'année, un souhait personnel d'expérience ou une forme de reconnaissance administrative comme nous avons pu le voir.

CONCLUSION

Il semble que le point de vue des étudiants, obtenu dans le cadre de la masterisation en ESPE, nous offre des résultats différents de ceux obtenus lors de la formation en IUFM au niveau licence, notamment concernant l'ordre des piliers de la pyramide constructive. Par contre, le consensus demeure quant à l'observation d'un maître de CP afin d'apprendre à enseigner la lecture. Pour autant, la gestion des niveaux différents des élèves et de leurs difficultés semble être leur préoccupation majeure quant à cet enseignement. Nous allons poursuivre nos travaux notamment en réalisant des entretiens auprès d'étudiants M2 en stage filé au CP mais surtout auprès des titulaires première année ■

BIBLIOGRAPHIE

Altet, M., & Bourdoncle, R. (2000). Formes et dispositifs de la professionnalisation. *Recherche et Formation*, 35, 505-529.

Barbier, J. M., Chaix, M. L., & Demailly, L. (1994). Editorial. *Recherche et Formation*, 17, 5-8.

Beckers, J. (2008). Compétences et identité professionnelles. *L'enseignement et les autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.

Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, 117-132.

Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants, les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-119.

Bourdoncle, R., & Demailly, L. (dir.) (1998). *Les professions de l'éducation et de la formation*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

Briquet-Duhazé, S. (2015). Le développement professionnel des professeurs des écoles novices dans et par l'enseignement de la lecture au Cours Préparatoire : analyse spatiotemporelle. *Repères*, 51, 95-114.

Briquet-Duhazé, S. (2010a). Cheminement biographique de professeurs des écoles stagiaires : liens entre reconversion professionnelle et enseignement de la lecture au CP. *Éducation et francophonie*, 28(1), 109-122.

Briquet-Duhazé, S. (2010b). Enseignement de la lecture au CP et développement professionnel de maîtres débutants. *Recherche et Formation*, 63, 147-160.

Briquet-Duhazé, S. (2008). La professionnalisation de professeurs des écoles novices : étude du processus de transition formation-titularisation. Dans R. Wittorski et S. Briquet-Duhazé (dir.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* (p.127-139). Paris : L'Harmattan.

Briquet-Duhazé, S. (2007). La construction de la professionnalisation de professeurs des écoles débutants. *Penser l'éducation*, n° hors-série, 137-142.

Brodeur, M. et al. (2005). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture chez des enseignants de maternelle. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 31(1), 33-54.

Broussal, D. (2009). Comment ça s'appelle le « u » ? Rapport au savoir et pouvoir de la question. Dans D. Bucheton (dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (p. 73-80). Toulouse : Octarès.

Bucheton, D. (dir.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.

Bucheton, D., & Dezutter O. (dir.) (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Un défi pour la recherche et la formation. Bruxelles : De Boeck.

Chouinard R. (2000). Enseignants débutants et pratique en gestion de classe, *Revue des Sciences de l'Éducation*, 25(3), 497-514.

Dolz, J., & Plane, S. (dir.) (2008). *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture : recherches sur les pratiques*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

Dubar C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand colin.

Gagnon R., & Dolz, J. (2009). Savoirs dans la formation des enseignants de français langue première : une étude de cas sur l'argumentation orale. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 221-244). Bruxelles : De Boeck.

Goigoux, R., Ria, L., & Toczec-Capelle M. C. (2009). *Les parcours des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.

Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.

Jaubert, M., & Rebière, M. (2008a). L'enseignement de la lecture au cycle 2 en formation de formateurs : objets et pratiques d'enseignement et de formation. Dans J. Dolz et S. Plane (dir.), *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture : recherches sur les pratiques* (p. 131-164). Namur : Presses Universitaires de Namur.

Jaubert, M., & Rebière, M. (2008b). Former à l'enseignement de la lecture : un genre langagier professionnel et ses gestes afférents – une étude de cas. Dans D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation* (p. 149-165). Bruxelles : De Boeck.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France.

Lessard, C, Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2004). *La place des sciences humaines et sociales dans l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R., & Briquet-Duhazé, S. (2009). Dynamique de professionnalisation/développement professionnel d'enseignants : étude comparative entre les premier et second degrés. Dans R. Goigoux, L. Ria et M-C. Toczec-Capelle (dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (p. 45-60). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.

Wittorski, R., & Briquet-Duhazé, S. (dir.) (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris : L'Harmattan, Collection Action et Savoir.



Musique et développement langagier

Effet d'un entraînement musical sur les compétences langagières
chez des enfants de CE2.

RÉSUMÉ

Cette expérimentation teste l'hypothèse selon laquelle un entraînement musical faciliterait le développement des capacités langagières. A cette fin, nous avons évalué les compétences langagières (fluidité de lecture, répétition de mots, suppression syllabique et phonémique, compréhension orale et écrite) de 20 enfants tout-venant d'une classe de CE2 avant et après 15 séances de musique pour 10 d'entre eux (groupe expérimental) vs 15 séances de dessin pour les 10 autres (groupe contrôle). Les résultats montrent une augmentation significative des compétences langagières pour le groupe ayant suivi l'entraînement musical, par rapport aux performances du groupe contrôle. Ces résultats sont discutés à la lumière des théories du transfert d'apprentissage entre la musique et le langage. Ils proposent ainsi de nouvelles pistes pédagogiques pour faciliter la maîtrise des compétences impliquées en lecture.

Aline **FREY** et
Aude **SAPPEY-MARINIER**
Laboratoire CHArt, UPEC,
ESPE de l'Académie
de Créteil,
Université de Paris-Est

MOTS CLÉS :

apprentissage longitudinal, transfert d'apprentissage,
musique, langage

INTRODUCTION

Des difficultés à réduire l'hétérogénéité du développement langagier chez les enfants

Une bonne maîtrise de la langue est une condition essentielle à la réussite scolaire (Bessonnat, 1998) et l'apprentissage de la lecture a toujours été particulièrement « la grande affaire » de l'école (Rapport IGEN, 2005). La plupart des apprentissages scolaires sont en effet soutenus par des compétences langagières orales et écrites, qui doivent donc être acquises au plus tôt dans la scolarité. « La maîtrise de la langue française commande le succès à l'école élémentaire », lisait-on ainsi dans l'introduction des programmes de l'école élémentaire et cela dès 1985.

Il semblerait que les recherches actuelles dans le domaine de la psychologie des apprentissages soient parvenues à un certain consensus sur les procédures mises en jeu dans les activités langagières, depuis les premières approches de l'écrit ou l'acquisition du langage oral à l'école maternelle jusqu'à la compréhension des subtilités d'un texte (pour revue, cf. par exemple Dehaene, 2011 ou encore CNECSO, 2016).

Malgré cela, diverses enquêtes et rapports font état, depuis plusieurs années, de difficultés précoces et persistantes chez certains enfants à traiter les informations langagières et plus spécifiquement à identifier des mots. Très récemment, une vaste étude commanditée par la direction générale des enseignements scolaires (DGESCO), réalisée sur une cohorte de 2507 élèves de CP, entre septembre 2013 et juin 2015, menée par des chercheurs réunis à l'initiative de Roland Goigoux, avait pour objectif d'identifier les compétences en lecture et écriture, et caractériser les pratiques efficaces d'enseignement. Le rapport qui y fait suite (Goigoux, 2016) indique que « l'école maternelle ne parvient pas à compenser les inégalités sociales » (p.33). Dès le début

de l'année de cours préparatoire, les résultats témoignent de fortes disparités du niveau initial des élèves, certains élèves faisant preuve de grandes capacités phonologiques, notamment de conscience syllabique et phonémique, alors que d'autres présentent peu d'acquis dans ce domaine. Il a été montré par ailleurs que ces compétences en conscience phonologique sont d'excellents prédicteurs de l'apprentissage du code (Wagner & Torgesen, 1987 ; Goswami, & Bryant, 1990). Or à la fin du CP, les contrastes sont aussi importants et rares sont les classes qui semblent avoir été en mesure de jouer un véritable rôle compensatoire (une vingtaine sur 130). Ces difficultés se poursuivent tout au long de la scolarité, comme le montrent les rapports PISA (OCDE, 2010) qui indiquent qu'en moyenne 20% des adolescents ont des difficultés relativement importantes de lecture. Parmi l'ensemble des pays de l'OCDE, les élèves français sont ceux qui présentent des effectifs les plus importants aux deux extrémités des distributions des compétences en lecture (OCDE, 2014), avec un écart considérable entre les élèves peu performants et les élèves très performants.

Ainsi, malgré l'avancement des connaissances scientifiques en matière de psychologie des apprentissages, les différents acteurs de l'éducation nationale, principalement les enseignants, demeurent toujours très démunis quant à la façon de remédier aux difficultés langagières des élèves, observées dès le CP, et que l'on retrouve au collège quand les élèves n'arrivent ni à lire ni à comprendre un texte simple. Face à ce constat, des alternatives nouvelles apparaissent indispensables. C'est dans cet objectif que nous nous sommes intéressés aux possibles transferts d'apprentissage entre la musique et le langage.

Les différents acteurs de l'éducation nationale, demeurent démunis sur la façon de remédier aux difficultés langagières des élèves.

Développer l'expérience musicale pour développer les compétences langagières : fondements théoriques

Des similitudes entre la musique et le langage

Les bienfaits de la musique sur le développement personnel et sur les apprentissages ne sont pas nouveaux : de nombreuses recherches ont montré que la musique a un impact sur l'état physique, intellectuel, affectif et social de l'humain. Elle nourrit nos habiletés sensorielles, attentionnelles, mnésiques, émotionnelles et motrices qui sont les forces fondamentales dynamisant tous les autres apprentissages (Collett, 1992). C'est plus spécifiquement l'influence de l'expérience musicale sur les fonctions langagières que nous avons voulu étudier.

L'origine de ces possibles connections est ancienne : en effet, la musique et le langage sont deux activités propres à l'Homme, universelles et présentes depuis la nuit des temps. Tous les êtres humains ont un langage parlé (Christophe, 2002), et tout porte à croire que la musique apparaît dans la phylogenèse conjointement au langage (Mithen, 2005). De plus, les similitudes entre musique et langage sont nombreuses. Ces productions se réalisent toutes deux sous forme de signaux acoustiques qui présentent des paramètres communs : la fréquence fondamentale de la voix, comme celle des sons musicaux ; la durée des sons de parole comme celle des notes, qui peuvent être accentués, avec des timbres différents, etc. (McAdams & Deliège, 1989). La prosodie se définit notamment comme l'impression musicale que fournit un énoncé. Elle se traduit par une organisation accentuelle, rythmique, mélodique, des intonations, des accentuations... qui se manifestent par des variations de fréquence, d'intensité et/ou de durée. Il a été montré par ailleurs que la prosodie joue un rôle privilégié dans la compréhension du langage (Cutler, Dahan, & Van Donselaar, 1997 ; Steinhauer, Alter, &

Friederici, 1999) et particulièrement au début de la vie, où elle joue un rôle fondamental dans l'émergence du langage pour le bébé qui développe une forte sensibilité à la musique et aux caractéristiques prosodiques de sa langue maternelle (Konopczynski, 1991). Comme le langage qui repose sur une syntaxe ordonnant les mots au sein d'une phrase, la musique se présente comme une succession dans le temps de sons organisés, en particulier la musique tonale qui repose sur des règles bien précises (Lerdahl & Jackendoff, 1983 ; Besson & Schön, 2003 ; Jackendoff, 2009). Enfin, la musique et le langage se déroulent dans le temps, leur traitement sollicite la mémoire de travail et nécessite des capacités d'intégration temporelle des événements afin de créer une représentation mentale cohérente (Schulze, Mueller, & Koelsch, 2011).

Des mécanismes cérébraux partagés entre les traitements langagiers et musicaux

En langage, de nombreuses études électrophysiologiques (utilisant la technique des Potentiels Evoqués, qui permet de mesurer l'activité électrique du cerveau en réponse à une stimulation extérieure) ont permis d'établir un lien entre des traitements syntaxiques et sémantiques avec des réponses cérébrales particulières (composantes (E)LAN et P600 pour les traitements syntaxiques, composante N400 pour les traitements sémantiques). Ces composantes ne sont pas spécifiques au langage et ont été aussi observées dans des situations de violations harmoniques dans des extraits musicaux (pour des revues, cf. notamment Patel, 2003 ; Hoch, Tillmann, & Poulin-Charronnat, 2008). De même, dans des paradigmes d'amorçages musicaux tels que ceux classiquement utilisés dans le langage, il a été montré que le traitement d'un événement musical (la « cible ») est facilité lorsqu'il est précédé d'une « amorce » (un contexte musical ou langagier) reliée, se traduisant notamment par une modulation de la composante N400 (Besson,

De nombreuses recherches ont montré que la musique a un impact sur l'état physique, intellectuel, affectif et social de l'humain.

Frey, & Aramaki, 2011 ; Daltrozzo & Schön, 2009 ; Frey et al., 2009 ; Frey, Aramaki, & Besson, 2014 ; Koelsch et al., 2004). Pour résumer, la musique et le langage reposent sur des paramètres acoustiques communs. Les traitements syntaxiques et sémantiques d'un côté, et harmoniques et conceptuels de l'autre, pourraient impliquer les mêmes processus cognitifs soutenus par des bases cérébrales communes.

Capacités langagières plus élevées chez les musiciens

Un autre argument soutenant l'hypothèse de liens entre la musique et le langage repose sur l'observation des capacités langagières des musiciens en comparaison à

celles de non-musiciens. En effet, les musiciens sont plus sensibles aux variations des différents paramètres acoustiques (par exemple., Koelsch,

Schröger, & Tervaniemi, 1999 ; Schön, Magne, & Besson, 2004) : ils détectent mieux les variations de la hauteur des mots (Bidelman, Gandour, & Krishnan, 2009 ; Magne, Schön, & Besson, 2006 ; Marques, Moreno, Luís Castro, & Besson, 2007 ; Schön et al., 2004) ainsi que leur structure métrique, notamment l'accentuation et la durée des syllabes (Marie, Magne, & Besson, 2011 ; Milovanov et al., 2009) ou encore des variations acoustiques et/ou phonologiques dans des syllabes (Musacchia, Sams, Skoe, & Kraus, 2007 ; Musacchia, Strait, & Kraus, 2008). Ainsi, les musiciens encodent les caractéristiques acoustiques des sons, notamment la hauteur, de manière plus robuste et plus fiable que les non-musiciens, à la fois pour les sons musicaux et pour les sons linguistiques (Chobert, 2011). Il a été aussi montré que les musiciens, adultes comme enfants, bénéficient de meilleures capacités de perception et de compréhension de la parole dans un environnement bruyant (Slater & Kraus, 2016 ; Parbery-Clark, Skoe, Lam, & Kraus, 2009). Dans l'enfance, les capacités de lecture et le niveau de vocabulaire

semblent également bénéficier d'une expérience musicale (Moreno et al., 2009). De plus, l'habileté à percevoir la musique et, par exemple, la capacité à discriminer le contour global de séquences sonores, semble être un bon prédicteur des capacités phonologiques et de lecture (Anvari, Trainor, Woodside, & Levy, 2002 ; Foxton et al., 2003). Enfin, les musiciens (adultes) présentent de meilleures capacités dans l'apprentissage d'une nouvelle langue (Sadakata, Zanden, & Sekiyama, 2010).

Des transferts d'apprentissage de la musique vers le langage

Partant de ces constats, plusieurs études se sont légitimement posées la question de possibles effets de transfert d'apprentissage de la musique vers le langage (pour une revue, cf. Gordon, Fehd, & McCandliss, 2015 ; Jäncke, 2012). Le transfert d'apprentissage a été défini par Drowatzky (1975) comme un « processus par lequel un individu utilise un apprentissage acquis dans une situation pour l'appliquer à une autre situation. Le transfert est la capacité à utiliser nos expériences antérieures dans de nouveaux apprentissages ». Il s'agit donc de l'influence de la maîtrise d'une activité sur l'apprentissage d'une autre (Chobert, 2011).

Ainsi, chez des enfants de 8 ans, 6 mois d'apprentissage musical augmentent de manière significative leur niveau de performance à discriminer la hauteur des derniers mots de phrases musicales et linguistiques, par rapport à des enfants ayant suivi un apprentissage de la peinture (Moreno et al., 2009). Plus précisément, dans cette étude, 32 enfants ont été aléatoirement assignés dans 2 groupes. Ils participaient respectivement à un entraînement musical ou un entraînement à la peinture afin d'enrôler les 2 groupes dans des activités stimulantes et de même nature (« artistique »). La durée des séances était de 75 minutes, à raison de 2 fois par semaine pendant 24 semaines. L'entraînement à la musique était composé de séances travaillant les aspects rythmiques, mélodiques,

Les musiciens encodent les caractéristiques acoustiques des sons, de manière plus robuste et plus fiable que les non-musiciens.

harmonique et de timbre ; l'entraînement à la peinture appréhendait plusieurs composantes, telles que les couleurs, les perspectives, la texture et le matériel. Avant et après la phrase d'entraînement (pré- et post-tests), il était mesuré la capacité des enfants à percevoir des changements de hauteurs dans des phrases musicales, dans lesquelles la hauteur de la dernière note était augmentée d'1/5 de ton (35% d'augmentation de la hauteur de la fréquence fondamentale F0) ou d'un 1/2 ton (120% d'augmentation de la hauteur de F0).

Les résultats mettent en évidence les effets d'un transfert positif entre la perception de la musique et la perception du langage.

On mesurait aussi leur performance à détecter une variation de la hauteur du dernier mot d'une phrase (là aussi, 2 variations de hauteurs de F0 : faible : 35% ou forte : 120%). Les résultats comportementaux montrent notamment que seul le groupe ayant suivi l'entraînement musical présente de meilleures performances de discrimination pour les faibles variations de hauteur dans le langage.

Dans des protocoles similaires d'apprentissage longitudinal de la musique, Bolduc, Montésinos-Gelet et Boisvert (2014) ont observé des corrélations entre des épreuves de perception musicale et de conscience phonologique. Kraus et al. (2014) ont enregistré des progrès notables dans la différenciation des syllabes [ba] et [ga] chez les enfants ayant suivi un entraînement musical d'une heure, deux fois par semaine, pendant deux ans. De même, un entraînement musical augmente les capacités de perception de la parole dans le bruit (Slater et al., 2015 ; Strait, Parbery-Clark, Hittner, & Kraus, 2012). Dans l'ensemble, les résultats de ces études mettent ainsi en évidence les effets d'un transfert positif entre la perception de la musique et la perception du langage (Moreno & Besson, 2006 ; Magne et al., 2006 ; Schön et al., 2004).

L'objectif de notre expérience était donc de montrer dans quelle mesure un entraînement musical en classe, réalisé par l'enseignante et sur quelques séances, peut engen-

drer des bénéfiques dans les compétences langagières. A cette fin, nous avons repris les protocoles classiquement utilisés en recherche et nous avons donc divisé une classe de CE2 en 2 groupes. Les élèves allaient réaliser respectivement soit un entraînement à la musique, soit à la peinture, en mesurant, avant et après l'entraînement, leurs compétences langagières. En mettant en place ces 2 types d'entraînements, de même nature, durée et fréquence, nous pouvons ainsi conclure que nos effets observés sont bien liés à la spécificité de chaque activité. Au regard de la littérature que nous venons de présenter, nous faisons l'hypothèse que le groupe d'enfants ayant suivi l'entraînement musical présentera de meilleures performances langagières que celui ayant suivi l'entraînement à la peinture.

METHODOLOGIE

Participants

Vingt élèves d'une classe de CE2 d'une école du Val-de-Marne ont passé l'expérience (10 garçons, 10 filles, âge moyen 8 ans et 9 mois au début des entraînements). Les élèves de cette école évoluent globalement dans un milieu favorisé. La plupart pratique des activités extrascolaires majoritairement dans le domaine du sport (aucun d'entre eux ne prenait des cours de musique en dehors de l'école). Aucun d'entre eux ne présentait à notre connaissance de difficulté particulière d'apprentissage ni de troubles psychologiques ou moteurs. Seuls les enfants ayant participé à toutes les séances d'entraînement ont été pris en compte dans l'analyse des résultats. Deux groupes de 10 enfants ont été constitués et appariés le plus strictement possible sur les critères suivants : âge, sexe, et résultats aux pré-tests langagiers (Tableau 1). Les analyses statistiques effectuées (t de Student¹) sur les résultats des 2 groupes constitués ne révèlent aucune différence significative sur ces critères, permettant ainsi la mise en

1. Le t de Student est un test paramétrique permettant la comparaison de moyennes de deux échantillons indépendants ou appariés.

place des 2 types d'entraînements.

Matériel et procédure

Pré- et post-tests

Les compétences langagières des élèves des deux groupes ont été mesurées individuellement deux semaines avant la phase d'entraînement, puis une semaine après (pré et post tests), au moyen des tâches suivantes :

- l'Alouette (Lefavrais, 1967) : il s'agit d'un test de lecture d'un texte dépourvu de sens, mais composé de structures linguistiques correctes, avec parfois des mots rares. La lecture est effectuée à haute voix et elle est chronométrée. Ce test a pour but d'évaluer les élèves sur leurs compé-

tences en déchiffrage et en fluidité de lecture. Il nous permet de calculer l'âge lexicale de chaque enfant.

- répétition de mots, pseudo-mots et logatomes (BALE -Batterie analytique

du langage écrit, 2010) : l'élève doit répéter un par un une liste de 16 mots (par exemple, boîte, spectacle), une liste de 16 pseudo-mots (par exemple, cracabile, brouelle) et enfin une liste de 20 logatomes (par exemple, pambi, chanedu). Pour ces deux dernières listes, on prévient l'élève que les mots lus n'existent pas (calcul d'un score de réussite noté respectivement sur 16, 16, et 20). Ces tâches ont pour fonction d'évaluer la perception auditive du langage, la mémoire phonologique et la programmation motrice (Baird, Slonims, Simonoff, & Dworzynski, 2011).

- suppression de phonème (initial / final) – BALE, 2010 : la tâche consiste en une lecture d'une liste de 20 mots à l'élève qui doit supprimer le phonème initial ou final (e.g., « cane », la réponse attendue était « ane » dans le cas d'une suppression du phonème initial ; « charme » avait pour réponse attendue « char » dans le cas de la suppression du phonème final). Ces tâches, notées respectivement sur 10 et 10, testent les capacités de conscience et de segmentation phonémique, cruciales dans l'apprentis-

sage de la lecture (Bus & Van Ijzendoorn, 1999 ; Castles & Coltheart, 2004).

- suppression syllabique (BALE, 2010) : dans cette tâche qui teste la conscience syllabique (Melby-Lervåg, Lyster, & Hulme, 2012), l'expérimentateur lit une liste de 12 mots, bi- ou tri-syllabiques, à l'élève qui doit supprimer la 1ère, la 2ème ou la 3ème syllabe (par exemple, supprimer le « tor » de « torchon », le « ti » de « patinoire » ou le « tin » de « pantin » – calcul d'un score de réussite noté sur 20).

- compréhension orale et écrite (ELO – Evaluation du Langage Oral – épreuve C2, proposée à partir de la GSM - Khomsi, 2001). Dans la tâche de compréhension orale comprenant 20 phrases (calcul d'un score de réussite sur 20), l'enfant doit choisir une image parmi quatre correspondant exactement à l'énoncé proposé (« le chat dont j'ai tiré la queue m'a griffé »). Pour tester la compréhension écrite (calcul d'un score de réussite sur 12), l'élève doit également choisir parmi 4 images celle correspondant cette fois à la phrase écrite au centre des 4 images (« la fille laisse tomber les tasses »). Ces épreuves mettent en jeu des compétences morphosyntaxiques et/ou des compétences méta-discursives impliquées dans les stratégies de compréhension.

Déroulement des séances d'entraînement :

Chaque groupe a suivi un entraînement pendant 2 mois (de début février à début avril), constitué de 15 séances d'une vingtaine de minutes chacune, à raison de 2-3 séances par semaine. Les séances ont lieu les lundis, mardis et mercredis (un sur deux) en raison de la présence à mi-temps de l'enseignante à l'école. Le groupe expérimental a suivi un entraînement musical tandis que le groupe témoin a réalisé une activité de dessin (Moreno et al., 2009).

- Entraînement musique. Les compétences en musique de l'enseignante se limitant à la pratique occasionnelle du chant, elle a, pour concevoir l'entraînement, utilisé notam-

Les musiciens encodent les caractéristiques acoustiques des sons, de manière plus robuste et plus fiable que les non-musiciens.

2. *Ecoute active du nombre de temps entre deux pulsations, puis en tapant des mains, sur le thème de « Darth Vader » de John Williams (binaire) puis la « Grande Valse Viennoise » menée par André Rieu (ternaire).*

Différents jeux de reconnaissance ensuite.

3. *Canon : décalage temporel entre deux mélodies identiques ou apparentées ; Bourdon : note tenue, généralement dans un registre grave, sur laquelle se greffent en principe des lignes mélodiques ; Ostinato : répétition immuable d'une formule rythmique ou mélodique.*

ment des exercices mis en place par des orthophonistes (Serreboubée, & Tournière, 2011) ou encore suggérés par un professeur de musique de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de Créteil. Concernant le matériel utilisé, elle disposait uniquement d'un xylophone, utilisé notamment dans les exercices de hauteur des sons.

Chaque séance se déroulait en trois temps. Il s'agissait dans un premier temps d'aborder des éléments liés à la perception/production du rythme : les élèves apprenaient notamment à reconnaître les rythmes binaires ou ternaires², à frapper la pulsation ou le rythme d'une musique, à décoder une partition rythmique, etc. L'enseignante abordait ensuite la notion de hauteur, par une sensibilisation aux notions de grave, de médium et d'aigu lors d'écoutes actives et par la réalisation de dictées de notes durant lesquelles les élèves devaient indiquer si les notes jouées étaient plus graves ou plus aiguës que les notes qu'ils venaient d'entendre. Chaque séance se terminait enfin par un ap-

prentissage ou une reprise d'un chant polyphonique mettant en œuvre les techniques du canon, du bourdon ou de l'ostinato³.

- **Entraînement dessin.** Les séances étaient conçues par 3 : la première portait sur une discussion autour d'une œuvre d'art en lien avec un thème proposé, la 2^{ème} sur la réalisation d'un dessin, d'une peinture ou d'un collage et dans la 3^{ème}, il était demandé un retour sur leurs choix artistiques (i.e., pourquoi ils avaient choisi de dessiner tel ou tel élément, leur choix de couleur...). Un nouveau thème était proposé toutes les trois séances. La discussion autour d'une œuvre et le retour sur les choix artistiques des élèves permettaient une pratique langagière autour de cette activité dessin.

RESULTATS

Le tableau 1 ci-dessous présente les résultats obtenus en pré- et post-tests pour les 2 groupes d'élèves.

TABLEAU N°1
Scores moyens (écart-type) aux tests langagiers pour les 2 groupes, avant (pré) et après (post) l'entraînement. Les différences entre les pré- et les post-tests ont été testées statistiquement par le test t de Student (p en gras lorsqu'il est significatif, i.e., < .05)

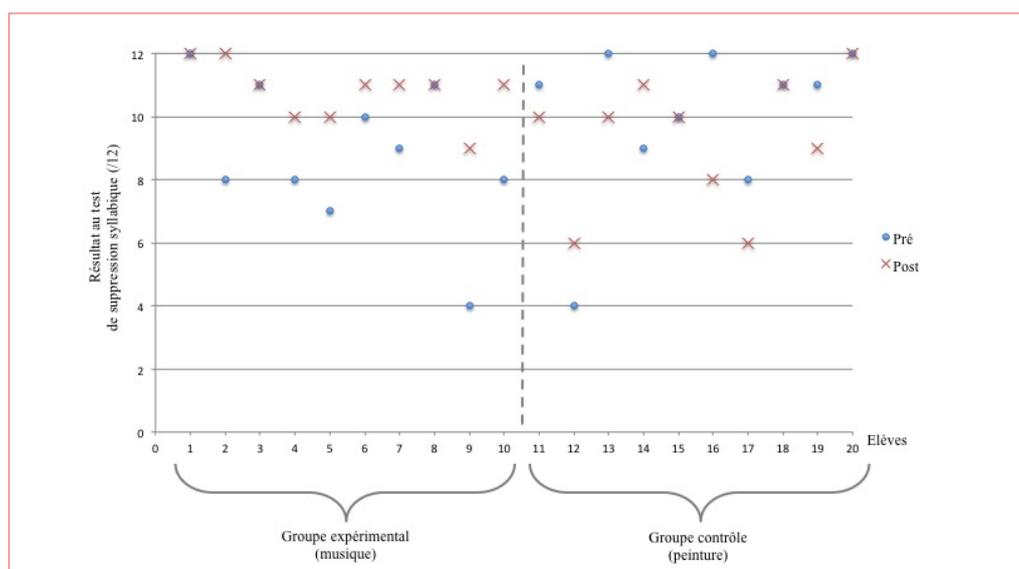
	Groupe Expérimental « musique »		p	Groupe Contrôle « dessin »		p
	Pré	Post		Pré	Post	
Test de l'alouette âge lexical, en mois	95 (17)	109 (18)	.007	97 (16)	113 (23)	.02
Répétition Mots (/16)	15.1 (.87)	15.9 (.32)	.02	14.7 (1.49)	15.6 (.52)	.08
Répétition Pseudo-Mots (/16)	14.7 (1.42)	15.2 (.92)	.30	14 (.67)	15.1 (1.20)	.04
Répétition Logatomes (/20)	16.6 (1.72)	19.3 (.48)	.0007	16.4 (2.22)	17.5 (1.78)	.04
Suppression phonème initial (/10)	6.3 (2.21)	7.8 (2.78)	.04	6.6 (2.17)	6.8 (2.70)	.70
Suppression phonème final (/10)	7.7 (2.11)	9.5 (.71)	.009	7.5 (2.51)	8.5 (1.78)	.31
Suppression syllabique (/12)	8.8 (2.35)	10.8 (.92)	.005	10 (2.49)	9.3 (2.06)	.27
Compréhension orale (/20)	17.4 (1.35)	16.9 (1.97)	.51	17.8 (1.40)	17.1 (1.66)	.11
Compréhension écrite (/10)	9.6 (1.43)	11 (1.25)	.004	9.4 (1.51)	10 (1.76)	.30

Dans le groupe ayant suivi l'apprentissage musical, une progression significative est observée pour 7 des 9 tests effectués, à savoir que seuls les tests de répétition de pseudo-mots et de compréhension orale ne montrent pas d'amélioration après l'apprentis-

sage. Le groupe contrôle ayant suivi l'apprentissage du dessin présente quant à lui une amélioration significative dans 3 tests, l'Alouette, la répétition de pseudo-mots et de logatomes.

FIGURE N°1

Résultats au test de suppression syllabique (/12) pour les 20 élèves, répartis en 2 groupes (expérimental- « musique » et contrôle- « peinture »), avant (pré) et après (post) la phase d'entraînement.



La figure 1 illustre la répartition individuelle des résultats pour la tâche de suppression syllabique, pour les 2 groupes (musique, à gauche ; dessin, à droite). On peut y voir que les résultats après l'entraînement (post) sont beaucoup plus hétérogènes pour le groupe « peinture » que pour le groupe « musique ». Ainsi, 5 élèves du groupe « peinture » ont vu leur performance diminuer, et pour 3 d'entre eux elle est restée constante. Donc seuls 2 élèves ont obtenu de meilleures performances. Dans le groupe « musique » par contre, aucun élève n'a vu sa performance diminuer, au contraire, 7 élèves ont progressé, et les 3 autres sont restés constants. Par ailleurs, il semblerait que l'entraînement musical soit particulièrement profitable aux élèves en difficulté (qui ont obtenu un faible score au pré-test) : ainsi, l'élève N°9 du groupe

« musique » avait obtenu 4 (sur 12) avant l'entraînement, et a progressé de 5 points après, alors que l'élève N°12 du groupe « peinture », lui aussi à 4 avant l'entraînement, n'a progressé « que » de 2 points par la suite.

DISCUSSION

L'objectif de notre étude était de mettre en place un entraînement musical auprès d'élèves de CE2, afin de tester l'hypothèse d'un transfert d'apprentissage de capacités musicales vers les capacités langagières (groupe « expérimental »), en comparaison avec un entraînement au dessin (groupe « contrôle »). Nos résultats vont dans le sens de cette hypothèse, puisque pour le groupe ayant suivi l'apprentissage musical, les résultats à 7 tâches sur les 9 ef-

fectuées ont significativement augmenté après l'apprentissage, contre 3 sur 9 pour le groupe ayant suivi l'apprentissage du dessin. Ainsi, après seulement 15 séances d'apprentissage musical d'une vingtaine de minutes, les compétences langagières des élèves ont progressé. Par ailleurs, devant la grande hétérogénéité du niveau des élèves que nous avons soulignée en introduction, il est intéressant de constater que l'entraînement musical semble tout particulièrement bénéficier aux élèves en difficulté. Nous proposons deux interprétations complémentaires pour rendre compte de ce transfert d'apprentissage, s'appuyant sur la mise en

Après 15 séances d'apprentissage musical d'une vingtaine de minutes, les compétences langagières des élèves ont progressé.

jeu de processus ascendants (« bottom-up » en anglais), c'est-à-dire reposant sur des informations sensorielles et perceptives, et de processus descendants (« top-down » en anglais), de plus haut-niveau, et reposant sur des représentations préalables.

Il semblerait que les tâches de suppressions syllabiques et phonémiques (final) aient particulièrement bénéficié de l'apprentissage musical. Dans le traitement de la langue française, nous sommes confrontés à des sons phonologiquement proches ([b]/[p] ou [f]/[v]) qu'il est difficile de discriminer pour le jeune enfant (Juel & Cupp-Minden, 2000). Or la perception auditive est la première fonction activée lors de l'écoute musicale ou de la réception du langage. Nos résultats indiqueraient donc un développement d'une sensibilité accrue aux changements de hauteur dans la parole à la suite d'une formation musicale. Après l'apprentissage musical, les élèves présenteraient une meilleure perception des paramètres acoustiques, leur permettant d'élaborer des représentations phonologiques plus précises, ce qui, par conséquent, faciliterait le traitement des sons de parole. En effet, les tâches de répétition de mots et logatomes ont, elles aussi, largement bénéficié de l'apprentissage musical. Nous avons vu

qu'il persistait chez de nombreux enfants des difficultés de discrimination de sons phonologiquement proches : au vu de l'augmentation significative de ces compétences chez les élèves du groupe « musique », notamment chez les enfants les plus en difficulté, nos résultats soulignent donc tout l'intérêt de mettre en place des exercices spécifiques d'écoute et de discrimination de sons. Les exercices liés au rythme peuvent avoir eu eux aussi un effet notable sur le découpage syllabique. La musicalité de la langue ne repose pas uniquement sur les « éléments sonores » à proprement parler, mais le rythme fait partie intégrante de l'empreinte sonore de la langue et de sa prosodie (Schön & Tillmann, 2015). Cette sensibilité au rythme de la parole constitue l'une des toutes premières étapes dans l'acquisition du langage. Il semblerait que les exercices de rythme aient permis une amélioration de la conscience phonologique se traduisant dans le découpage syllabique des mots. Enfin, toutes les séances d'apprentissage musical mettaient en jeu des séances de chant, pour lequel il a été montré récemment que la perception des mots et de la mélodie est perçue et traitée de manière conjointe (Gordon, Schön, Magne, Astésano, & Besson, 2010 ; Schön, Gordon, & Besson, 2005). Les différents exercices de perception de la hauteur, d'écoute active... ont donc sans doute amélioré la perception « bottom-up » des sons du langage. Comme souligné en introduction, les sons musicaux et linguistiques sont composés des mêmes paramètres acoustiques (fréquence, durée, intensité et timbre). Nos résultats soutiennent donc l'idée selon laquelle les traitements acoustiques et phonologiques seraient intimement liés et qu'il existerait des ressources cérébrales communes impliquées dans l'analyse des paramètres acoustiques dans la musique et dans le langage (Besson & Friederici, 1998 ; Besson & Schön, 2003 ; Patel, 2003, 2008 ; Kraus & Chandrasekaran, 2010). Une autre interprétation, complé-

mentaire, du potentiel bénéfique de l'apprentissage musical vers les compétences langagières, repose-rait aussi sur une amélioration des compétences cognitives générales et motrices (Besson, Chobert, & Marie, 2011). Au niveau cognitif, musique et langage recrutent des compétences analogues de mémoire et d'attention, de par leur nécessité d'intégrer des éléments acoustiques discrets en flux perceptif cohérent. Il est donc possible que les effets bénéfiques observés proviennent aussi du partage d'étapes de traitement communes, non seulement perceptives au niveau de l'encodage des sons, mais aussi à un plus haut niveau. La musique présentant un caractère ludique, l'entraînement musical a pu aussi susciter davantage de motivation (Schellenberg, 2004), dont on sait qu'elle est fortement corrélée avec les apprentissages et qu'elle développe un sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1977).

Un entraînement musical peut avoir une influence bénéfique sur le traitement cognitif en général et/ou sur le traitement du langage en particulier. Lorsqu'on étudie le transfert possible des effets de formation de l'expertise musicale sur le traitement de la parole, il est important de considérer les capacités cognitives générales comme des médiateurs possibles (Hausen, Torppa, Salmela, Vainio, & Särkamö, 2013 ; Schellenberg, 2006). C'est une des limites de notre expérience : nous n'avons pas mesuré ni contrôlé des facteurs plus généraux (intelligence non-verbale, etc.) et nous ne pouvons pas déterminer quel élément de la musique a le plus bénéficié au langage : le rythme, la hauteur... et/ou des capacités plus générales, attentionnelles, mnésiques, motivationnelles, ect. ? La richesse de la structure des stimuli musicaux permet d'activer un grand nombre de compétences mentales de manière simultanée et donc d'améliorer, potentiellement à la fois, le fonctionnement de chacune et leur coordination. D'autre part, il aurait aussi été pertinent de voir dans quelle mesure le

transfert d'apprentissage se prolonge ou a lieu juste à court terme. Nous avons réalisé les post-tests 15 jours après la dernière séance d'apprentissage, il aurait fallu voir dans quelle mesure les effets persistent après plusieurs mois, par exemple.

Malgré ces quelques limites, notre expérience montre qu'il est possible pour une enseignante, sans aptitudes musicales particulières, d'augmenter les compétences langagières de ses élèves par la mise en place d'activités musicales. A ce jour, la formation musicale nous semble faible au sein des ESPE, mais nous pensons que les professeurs intéressés par cette démarche peuvent facilement se rapprocher de leur conseiller pédagogique ou piocher quelques exercices choisis dans les manuels dédiés à l'enseignement musical. Quelques minutes par jour suffisent pour faire un ou deux exercices sur le rythme et sur la perception de hauteur. Nous pensons que cela peut être bénéfique à tous les niveaux scolaires. Nous pourrions tout à fait envisager une mise en route (le matin et/ou en début d'après-midi), menée par un élève (chef d'orchestre de la classe) tandis que le professeur ferait l'appel et gérerait ses différentes tâches quotidiennes. Cela pourrait remplacer le traditionnel « problème mathématique » ou « copie de citation » dans le cahier du jour. L'enseignant rejoindrait ses élèves pour mener le chant polyphonique, bon moyen de fédérer la classe et de se concentrer en vue des apprentissages du reste de la journée !

La maîtrise du langage et de la langue française reste « l'objectif majeur » de l'école, d'autant plus qu'elle conditionne, pour une très large part, la suite des apprentissages de l'enfant et de l'adulte en devenir. A l'heure où à l'entrée en sixième, selon le ministère de l'éducation nationale, « 15% des enfants ne savent pas lire et 20% ne comprennent pas ce qu'ils lisent », nous pensons que ce type d'expérience permet d'imaginer des approches nouvelles et détournées pour faciliter l'acquisition des com-

pétences langagières sous-tendant le développement de la lecture. Enfin, notre étude portait sur des enfants « normo-lecteurs », mais elle pourrait tout autant être pertinente pour des enfants présentant des difficul-

tés, allant des difficultés passagères jusqu'à un diagnostic de dyslexie, avec l'utilisation de la musique comme complément de rééducation (Habib et al., 2013) ■

BIBLIOGRAPHIE

Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J., & Levy, B.A. (2002). Relation among musical skills, phonological processing and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Psychology*, 83(2), 111-130.

Baird, G., Slonims, V., Simonoff, E., & Dworzynski, K. (2011). Impairment in non-word repetition: a marker for language impairment or reading impairment? *Developmental Medicine & Child Neurology*, 53(8), 711-716.

BALE : Batterie d'Évaluation du Langage Ecrit (2010). [Manuel, fiche de recueil des données de l'épreuve de répétition de mots, pseudo-mots et logatomes, et des épreuves de suppression syllabique et phonémique]. Grenoble : Université Pierre Mendès France.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Besson, M., Chobert, J., & Marie, C. (2011). Transfer of training between music and speech: common processing, attention, and memory. *Frontier in Psychology*, 2, 94.

Besson, M., Frey, A., & Aramaki, M. (2011). Is the distinction between intra and extra musical meaning implemented in the brain? Comment on « Towards a neural basis of processing musical semantics » by Stefan Koelsch. *Physics of Life Reviews*, 8, 112-113.

Besson, M., & Schön, D. (2003). *Comparison between music and language*. The Cognitive Neuroscience of Music. Oxford University Press, Oxford, pp. 269-293.

Besson, M., & Friederici, A.D. (1998). Language and Music: A comparative view. *Music Perception: An interdisciplinary Journal*, 16(1), 1-9.

Bessonnat, D. (1998). Maîtrise de la langue et apprentissages disciplinaires. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 19, 41-48.

Bidelman, G. M., Gandour, J. T., & Krishnan, A. (2009). Cross-domain effects of music and language experience on the representation of pitch in the human auditory brainstem. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 29(42), 13165-13171.

Bolduc, J. Montésinos-Gelet, I. & Boisvert, S. (2014). Perceptions musicales et conscience phonologique : recherche auprès d'enfants francophones d'âge préscolaire. *Psychologie française*, 59(3), 247-255.

Bus, A. G., & Van Ijzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A metaanalysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91, 403-414.

- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91, 77-111.
- Chobert, J. (2011). *Influence de l'apprentissage musical sur le traitement des syllabes chez des enfants normolecteurs et dyslexiques*. Thèse de doctorat, Université de la Méditerranée.
- Christophe, A. (2002). L'apprentissage du langage : une capacité innée ? *Intellectica*, 34, 189-210.
- CNESCO (2016). Conférence de consensus : *Lire, Comprendre, Apprendre. Comment soutenir le développement de compétences en lecture ?* 16-17 mars 2016, ENS de Lyon.
- Collett, M.J. (1992). Music as the basis for learning. *Education Digest*, 57, 61-64.
- Cutler, A., Dahan, D. & Van Donselaar, W.A. (1997). Prosody in the comprehension of spoken language: A literature review. *Language and Speech*, 40(2), 141-202.
- Daltrozzo, J., & Schön, D. (2009). Conceptual processing in music as revealed by N400 effects on words and musical targets. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 21(10), 1882-1892.
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire - Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob.
- Drowatzky, J. N. (1975). *Motor learning: Principles and practices*. Minnesota: Burgess Publishing Company.
- Foxton, J.M., Talcott, J.B., Witton, C., Brace, H., McIntyre, F., & Griffiths, T.D. (2003). Reading skills are related to global, but not local, acoustic pattern perception. *Nature Neuroscience*, 6, 343-344.
- Frey, A., Aramaki, M., & Besson, M. (2014). Conceptual priming for realistic auditory scenes and for auditory words. An electrophysiological approach. *Brain and Cognition*, 84(1), 141-152.
- Frey, A., Marie, C., Prod'Homme, L., Timsit-Berthier, M., Schön, D. & Besson, M. (2009). Temporal Semiotic Units as minimal meaningful units in music? An electrophysiological approach. *Music Perception*, 26(3), 247-256.
- Goigoux, R. (2016). *Lire et Ecrire. Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture*. Rapport de recherche sous la direction de Roland Goigoux. Université de Lyon, Institut Français de l'éducation, ENS de Lyon.
- Gordon, R. L., Fehd, H. M., & McCandliss, B. D. (2015). Does Music Training Enhance Literacy Skills? A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 6, 1777.
- Gordon, R.L., Schön, D., Magne, C., Astésano, C., & Besson, M. (2010). Words and melody are intertwined in perception of sung words: EEG and behavioral evidence. *PLoS One*, 31:5(3).
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. East Sussex, Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

- Habib M., Lardy, C., Desiles, T., Commeiras, C., Chobert, J., & Besson, M. (2013). Musique et dyslexie : vers une rééducation cognitivo-musicale intermodale des troubles dys. *Développements*, 16-17(3), 36-60.
- Hausen, M., Torppa, R., Salmela, V., Vainio, M., & Särkämö, T. (2013). Music and speech prosody: A common rhythm. *Frontiers in Psychology*, 4, 566.
- Hoch, L., Tillmann, B., & Poulin-Charronnat, B. (2008). Musique, syntaxe et sémantique : des ressources d'intégration structural et temporelle partagées ? *Revue de Neuropsychologie*, 18(1-2), 33-59.
- Jackendoff, R. (2009). Parallels and nonparallels between language and music. *Music Perception*, 26(3), 195-204.
- Jäncke, L., (2012). The relationship between Music and Language. *Frontiers in Psychology*, 3, 123.
- Juel, C., & Cupp-Minden, C. (2000). Learning to read words: Linguistic units and instructional strategies. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 458-492.
- Khomsy, A. (2001). *Evaluation du langage oral (ELO)*. Paris : Editions du Centre de psychologie appliquée.
- Koelsch, S., Schröger, E., & Tervaniemi, M. (1999). Superior pre-attentive auditory processing in musicians, *NeuroReport*, 10, 1309-1313.
- Koelsch, S., Kasper, E., Sammler, D., Schulze, K., Gunter, T., & Friederici, A. D. (2004). Music, language and meaning: Brain signatures of semantic processing. *Nature Neuroscience*, 7(3), 302-307.
- Konopczynski, G. (1991). *Le Langage Emergent: Aspect Vocaux et Mélodiques*. Hambourg: Buske Verlag.
- Kraus, N., & Chandrasekaran, B. (2010). Music training for the development of auditory skills. *Nature Reviews Neuroscience*, 11, 599-605.
- Kraus, N., Slater, J., Thompson, E. C., Hornickel, J., Strait, D. L., Nicol, T., & White-Schwoch, T. (2014). Auditory learning through active engagement with sound: Biological impact of community music lessons in at-risk children. *Frontiers in Neuroscience*, 8, 351.
- Lefavrais, P. (1967). *Test de l'Alouette : Manuel [Alouette : A standardized reading test]*. Paris : Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Lerdahl, F., & Jackendoff, R. (1983). *A generative theory of tonal music*. Cambridge: The MIT Press.
- Marie, C., Magne, C., & Besson, M. (2011). Musicians and the Metric Structure of Words. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23(2), 294-305.
- Magne, C., Schön, D., & Besson, M. (2006). Musician children detect pitch violations in both music and language better than non-musician children: Behavioral and electrophysiological approaches. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18(2), 199-211.

Marques, C., Moreno, S., Luís Castro, S., & Besson, M. (2007). Musicians detect pitch violation in a foreign language better than non-musicians: Behavioral and electrophysiological evidence. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19(9), 1453–1463.

McAdams, S. & Deliège, I. (1989). *La musique et les sciences cognitives* (pp. 257-283). Liège-Bruxelles : Pierre Mardaga.

Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A.H., & Hulme, C. (2012). Phonological Skills and Their Role in Learning to Read: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322–352.

Milovanov, R., Huutilainen, M., Esquef, P.A.A., Välimäki, V., Alku, P. & Tervaniemi, M. (2009). The role of musical aptitude and language skills in preattentive duration determination in school-aged children. *Neuroscience Letters*, 460(2), 161–165.

Mithen, S. (2005). *The Singing Neanderthals: The Origins of Music, Language, Mind, And Body*. London: Weidenfeld and Nicolson.

Moreno, S., & Besson, M. (2006). Musical training and language-related brain electrical activity in children. *Psychophysiology*, 43(3), 287–291.

Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S.L., & Besson, M. (2009). Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: more evidence for brain plasticity. *Cerebral Cortex*, 19, 712–723.

Musacchia, G., Sams, M., Skoe, E., & Kraus, N. (2007). Musicians have enhanced subcortical auditory and audiovisual processing of speech and music. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 104, 15894–15898.

Musacchia, G., Strait, D., & Kraus, N. (2008). Relationships between behavior, brainstem and cortical encoding of seen and heard speech in musicians and non musicians. *Hearing Research*, 241(1-2), 34-42.

OCDE (2014). *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves. Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences (Volume 1)*, PISA, Editions OCDE.

OCDE (2010). *PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V)*. PISA : Éditions OCDE.

Parbery-Clark, A., Skoe, E., Lam, C., & Kraus, N. (2009). Musician enhancement for speech-in-noise. *Ear & Hearing*, 30(6), 653-661.

Patel, A. D. (2003). Language, music, syntax and the brain. *Nature Neuroscience*, 6(7), 674-681.

Rapport IGEN - Inspection générale de l'éducation nationale (2005). L'apprentissage de la lecture à l'école primaire. Rapport N° 123 – novembre 2005.

Sadakata, M., Van Der Zanden, L., & Sekiyama, K. (2010). Influence of musical training on perception of L2 speech. *In Proceedings of the 11th Annual Conference of the International Speech Communication Association, INTERSPEECH 2010*. (pp. 118-121).

- Schellenberg, E.G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological science*, 15(8), 511-514.
- Schellenberg, E. G. (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98, 457-468.
- Schön, D., Gordon, R.L., & Besson, M. (2005). Musical and linguistic processing in song perception. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060: 71-81.
- Schön, D., Magne, C., & Besson, M. (2004). The music of speech: music training facilitates pitch processing in both music and language. *Psychophysiology*, 341-349.
- Schulze, K., Mueller, K., & Koelsch, S. (2011). Neural correlates of strategy use during auditory working memory in musicians and non-musicians. *European Journal of Neuroscience*, 33, 189- 196.
- Schön, D., & Tillmann, B. (2015). Short- and long-term rhythmic interventions: perspectives for language rehabilitation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1337, 32-9.
- Serreboubée, C., & Tournière, S. (2011). *Effet d'un entraînement musical sur les compétences verbales, non-verbales et musicales chez l'enfant dysphasique* (Mémoire inédit présenté pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste - sous la direction de Donnadiou, S.). Université Claude Bernard Lyon 1.
- Slater, J., Skoe, E., Strait, D.L., O'Connell, S., Thompson, E., & Kraus, N. (2015). Music training improves speech-in-noise perception: Longitudinal evidence from a community-based music program. *Behavioural Brain Research*, 291, 244-252.
- Slater, J., & Kraus, N. (2016). The role of rhythm in perceiving speech in noise: a comparison of percussionists, vocalists and non-musicians. *Cognitive processing*, 17(1), 79-87.
- Steinhauer, K., Alter, K., & Friederici, A. D. (1999). Brain potentials indicate immediate use of prosodic cues in natural speech processing. *Nature Neuroscience*, 2(2), 191-196.
- Strait, D.A., Parbery-Clark, A., Hittner, E., & Kraus, N. (2012). Musical training during early childhood enhances the neural encoding of speech in noise. *Brain & Language*, 123, 191-201.
- Wagner, R.K., & Torgesen, J.K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212.



Histoire personnelle et écriture

Concilier histoire personnelle et apprentissage de l'écriture. Récit d'une recherche action.

RÉSUMÉ

Apprendre à écrire suppose la mise en place de situations qui permettent à l'enfant de s'approprier comme « une personne singulière avec une histoire, des émotions, un engagement sensé dans ce qu'il dit ou fait et qui, pour ce faire, pense, communique avec son stylo ou son clavier » (Bucheton, 2014, p. 11). Cet article présente une recherche-action de type collaboratif, effectuée avec deux enseignantes de REP+, qui s'interroge sur ce que la mise en place de telles situations implique pour des enfants de CE1 qui entrent dans l'écrit, tant au niveau du choix des situations que de la posture enseignante. Comment faciliter l'accès à l'écriture tout en permettant aux élèves d'avancer dans l'acquisition des codes de la langue ? Comment aider les enfants à prendre conscience de leurs potentialités tout en balisant les progrès et le travail à faire ? Il s'agit de concilier didactique de l'écriture et perspective clinique d'éducation et de la formation (Lani-Bayle, 2010). Les résultats de la recherche plaident pour le choix et la mise en œuvre de situations d'écriture, où l'enfant puisse se projeter comme personne porteuse d'une parole. Cela passe par une réflexion sur les modalités de travail des compétences d'écriture, où la réécriture fait plutôt place à une succession de nouvelles écritures.

Bruno HUBERT,
Chercheur associé au CREN,
ESPE de l'Académie de
Nantes, Université de Nantes

MOTS CLÉS :

histoire familiale, histoire scolaire, récit de vie, didactique de l'écriture

Comment aider les enfants à prendre conscience de leurs potentialités.

La recherche rapportée dans cet article s'ancre dans la difficulté rencontrée par deux enseignantes de Réseau d'Education Prioritaire (REP+) pour engager les enfants de Cours Élémentaire 1 dans une écriture excédant l'étendue d'une phrase d'une part et pour améliorer cette première production d'autre part. Comment faciliter l'accès à l'écriture tout en permettant aux élèves d'avancer dans l'acquisition des codes de la langue ? Comment aider les enfants à prendre conscience de leurs potentialités tout en balisant les progrès et le travail à faire ? Dans la lignée d'une étude précédente (Hubert, 2014) qui s'était intéressée, dans une classe de cours moyen composée de 23 enfants dont la moitié d'origine étrangère, aux liens qui se tissent entre le travail d'histoire de vie en contexte scolaire et l'étude de la migration, nous continuons à montrer que, pour des enfants de cycle 2, l'entrée dans l'écriture est conditionnée par le choix des situations et la posture qu'elle implique, tant au niveau de l'élève que de l'enseignant. Il s'agit de recherches-actions au sens de René Barbier (1996, p. 48) : « Pas de recherche-action sans participation collective. Il faut entendre ici le mot "participation" dans son sens le plus fort épistémologiquement : on ne peut rien connaître de ce qui nous intéresse (le monde affectif) sans que nous soyons partie prenante, actants dans la recherche. »

CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

Apprendre à écrire suppose la mise en place de situations qui permettent à l'enfant de s'appréhender comme « une personne singulière avec une histoire, des émotions, un engagement sensé dans ce qu'il dit ou fait et qui, pour ce faire, pense, communique avec son stylo ou son clavier » (Bucheton, 2014, p. 11). Mais qu'est-ce que cela signifie pour un enfant de CE1 qui entre dans l'écrit ? La

recherche s'inscrit au croisement de deux cadres théoriques : celui de la didactique de l'écriture et celui des approches biographiques, l'écriture étant aussi utilisée dans une perspective clinique dialogique (Lani-Bayle, 2010), c'est-à-dire pour prendre soin de la personne en formation. Les élèves sont ici considérés comme des « sujets » parlant et écrivant ; même s'ils débutent dans cet exercice de l'expression. Les Instructions Officielles françaises de 2015 et de 2016, qu'il s'agisse de l'école maternelle ou de l'école élémentaire, vont bien dans ce sens : « La progressivité de l'enseignement à l'école maternelle nécessite de commencer par l'écriture. Les enfants ont en effet besoin de comprendre comment se fait la transformation d'une parole en écrit, d'où l'importance de la relation qui va de l'oral à l'écrit ». Mais ces Instructions constituent un véritable changement de paradigme car elles se heurtent à une tradition française bien ancrée qui veut qu'il faille savoir lire avant de savoir écrire. Cet héritage, depuis les travaux d'Emilia Ferreiro (1990), a été largement contredit par la Recherche, cependant le constat établi par les Inspecteurs de l'Education Nationale (rapport juin 2013) demeure celui d'une trop faible place de l'écrit dans les pratiques majoritaires de cycle 2, avec des enjeux forts quant à l'illettrisme. Cette tendance a d'ailleurs été jusqu'alors confortée par des méthodes du commerce qui oscillent souvent entre très peu d'écriture et des propositions très littéraires dans lesquelles les enseignants ont beaucoup de difficultés à faire rentrer les enfants.

Cette primauté de la lecture se double d'une vision de l'écriture qui se focalise trop rapidement sur ses aspects techniques, normatifs, et fait quelquefois obstacle à cette idée qu'écrire c'est d'abord se dire et avoir quelque chose à dire : « L'écrit scolaire est ainsi produit dans un souci de conformité à ce qui est supposé attendu par le correcteur (...) en écrivant un élément de son vécu, l'élève doit d'abord prouver ses compétences linguistiques

tiques » (Bishop, 2006, p. 23). C'est précisément ce rapport à l'écriture comme trace de soi que la présente recherche se propose d'explorer. Dans notre travail sur les cahiers d'écolier (Hubert, 2012), nous nous sommes en effet aperçu que beaucoup d'adultes conservaient leurs cahiers de cycle 2 parce qu'ils prenaient plaisir à retrouver leur vécu d'enfant ; nous avons donc eu envie de renverser les choses en proposant dans cette classe de CE1 (22 élèves) des sujets d'écriture qui engagent la personne de l'enfant. Le choix opéré pour cette recherche-action a été d'utiliser le dispositif « Plus de Maîtres que de Classe » et d'aménager une fois par semaine pour chaque enfant un atelier d'écriture avec trois objectifs principaux : 1) Que chaque enfant soit enrôlé dans l'écriture, 2) Qu'il y ait progressivement une augmentation de la longueur de leurs écrits et 3) Que parallèlement soit interrogée la dimension qualitative de leurs écrits. A l'issue de chaque semaine avait lieu un échange entre la professeure des écoles titulaire de la classe, la P.M.C. (Plus de Maître que de Classe) et le chercheur, afin d'évaluer les trois critères. Le travail de collaboration avait pour objectif de construire des ateliers d'écriture par petits groupes (8 élèves) s'appuyant sur l'expression personnelle des élèves et favorisant les relances d'écriture, pour progressivement instaurer l'inscription dans un texte. Les données recueillies ont donc été les productions des 22 élèves mais également l'enregistrement audio de certaines réunions de l'équipe. Mentionnons que le chercheur ne connaissait pas au préalable les deux enseignantes qui ont sollicité un accompagnement auprès de leur Inspecteur sur les objectifs déjà mentionnés. Etant donné le mode de travail adopté (narration des situations vécues avec les élèves et analyse commune à partir de ces situations), la recherche se situe dans une perspective phénoménologique, ce qu'on retrouve également dans l'exposé des

données et des résultats.

ENRÔLER DANS L'ÉCRITURE

Différentes situations ont été proposées aux groupes d'enfants, d'abord pour déclencher l'expression individuelle des parcours singuliers (Delory-Momberger, 2009), notamment à partir de l'oralisation, de dessins, de photos, d'objets personnels rapportés (Hubert, 2014). L'histoire singulière entre à l'école et sort ainsi du silence pour exister dans le langage, et le passage à l'écrit, même s'il est difficile, installe progressivement chez l'enfant l'intuition qu'il a quelque chose à dire et qu'il peut s'engager dans la quête d'une position subjective (Bucheton & Chabanne, 2002). La première situation demandait aux enfants au bout d'une semaine de classe de produire un énoncé du type : « Je suis content d'être au CE1 parce que... » ou « Je ne suis pas content d'être au CE1 parce que... ». Une première phase a eu lieu où les enfants ont d'abord réfléchi individuellement pendant un temps au sujet avant de choisir sur la table parmi des têtes « contentes » ou « pas contentes », pour dire comment ils se sentaient au bout d'une semaine d'école. Les enfants ont tour à tour fait leur choix et l'ont justifié oralement (Moi, je suis content parce que j'ai lu telle histoire avec ma nouvelle maîtresse, je suis avec mon copain Mathis... /Je ne suis pas content parce que je préfère les vacances, je voulais rester à la maison, je n'aime pas l'école...). La phase suivante consiste à mettre par écrit, individuellement, ce qui a été dit par chacun. Immédiatement les élèves diront qu'ils ne savent pas écrire tel ou tel mot... Pour les rassurer, proposition est faite par la maîtresse d'écrire ensemble le début. Chacun essaie donc d'encoder : « Je suis content » ou « Je ne suis pas content » puis « parce que » sur l'ardoise et la version normée sera donnée ; après avoir largement valorisé les réussites, chacun continuera tout seul. Etre contraint de se positionner, de

L'histoire singulière entre à l'école et sort du silence pour exister dans le langage.

un accompagnement auprès de leur Inspecteur sur les objectifs déjà mentionnés. Etant donné le mode de travail adopté (narration des situations vécues avec les élèves et analyse commune à partir de ces situations), la recherche se situe dans une perspective phénoménologique, ce qu'on retrouve également dans l'exposé des

dire et d'écrire, va peu à peu contribuer à construire chez l'enfant une représentation de l'écriture comme acte pour se définir. Certains oseront s'en emparer : « *Je ne suis pas content d'être en CE1 parce que maman me réveille to* » (Rémi).

Il importe d'abord de créer la confiance pour que tous acceptent de se lancer dans l'écriture. L'acceptation de l'approximation contribue à instaurer ce climat. En outre, apprendre à écrire nécessite de se confronter à l'inconnu. Même s'il déstabilise, c'est l'encodage qui place le mieux l'élève dans la position de tâtonnement que constitue l'écriture. Dès le début, la posture du professeur s'avère essentielle : ne pas faire à la place mais valoriser l'effort pour

Apprendre à écrire nécessite de se confronter à l'inconnu.

que les enfants aient envie de réitérer ce qui représente une prise de risque. A cet égard, l'étayage du petit groupe de pairs participe aussi à instaurer un climat propice pour que tous osent. A l'issue de la première séance qui a duré environ trente minutes, chacun a réussi à produire une petite extension à l'amorce initiale. Lors de la deuxième séance, l'enseignante a relu au petit groupe ce qui avait été élaboré auparavant : « *Je suis contente parce que je suis en CE1 et c'est jengale (génial)* » (Mariane 1). Les élèves se sont exprimés après chaque lecture sur ce qu'ils avaient entendu : il manque un mot/tu n'as pas expliqué pourquoi... Ils ont ensuite repris leur texte et essayé de poursuivre : « *Je suis contente parce que je suis en CE1 et c'est génial. On naprans plein de chos a desiné a écrire et a la pisine on napran a nagé. et on se fait plein damis les maîtresse son très jantile* » (Mariane 2). Une version tapée et corrigée sera ensuite fournie à chaque élève qui relira sa production à la professeure, pointera d'abord ses réussites et s'exprimera sur certaines erreurs. Mariane s'arrêtera surtout sur « on apprend » et le fait qu'elle entend le son [n] quand elle se dit sa phrase. Rien ne sert de vouloir que Mariane tire profit de toutes ses erreurs, cela crée une sur-

charge cognitive. Dans l'entretien qui a suivi avec les deux enseignantes, c'est le point sur lequel nous nous sommes arrêtés : la difficulté pour l'adulte à se montrer prudent sur la correction et à ne pas griller les étapes ; nous reviendrons régulièrement au fil de l'expérience sur cette nécessité, pour ne pas casser l'envie d'écrire, d'aller doucement sur l'acquisition de la norme. Dans les entretiens avec les enfants qui suivent les phases d'écriture, le rapport à la norme est primordial pour construire peu à peu l'idée qu'on n'écrit pas comme on veut. Mais il semble qu'il faille d'abord plus instaurer le rapport à la norme que la norme elle-même. Aller trop vite vers la norme tue la dynamique d'écriture alors que l'envie d'écrire conduira à la norme, si on sait être patient. Un élève de cycle 2 ne peut d'emblée savoir tout écrire, d'où la nécessité de dégager des priorités : « *Je suis contente parce qu'en CE1 j'apran à faire des nouvelle majuscule ataché et a faire des mat difisile comme 60+4 = 64. ausi à écrire des texte* » (Amélia). Amélia remarquera d'elle-même qu'elle a oublié plein de « s ». On va venir tranquillement mais sûrement à la norme, ce qui permettra aussi l'exigence, à condition d'admettre l'approximation de la maternelle dans les productions de cycle 2 et de ne pas vouloir par exemple fixer trop de mots en même temps... Ecrire est une activité de synthèse et suppose de se mettre dans une posture qui nécessite de faire beaucoup de choses à la fois : d'abord il faut avoir quelque chose à dire, ensuite il faut savoir ce qu'on veut dire, d'où l'importance de l'oralisation, notamment pour acquérir le vocabulaire pour pouvoir raconter ; il est aussi nécessaire de se souvenir de ce que l'on veut dire. Il y a également le problème d'une mise en mots dans la syntaxe de la langue. En cycle 2, l'encodage et le principe alphabétique restent à travailler, tout comme le concept de mot et les espaces qui sont associés. Il faut bien entendu également acquérir le geste d'écriture et le tracé des lettres et enchaîner les phrases pour

accéder au texte. Tout cela ne peut se faire sans l'étayage de l'adulte qui va devoir prendre en main certaines dimensions pour éviter une surcharge cognitive.

DES PRODUCTIONS DÉPASSANT LE SCOLAIRE

Nous avons multiplié ce type de sujets d'écriture conciliant sphère personnelle et sphère scolaire. Prenons un autre exemple : on a demandé aux enfants, un peu à l'avance, d'apporter un objet (ou une photographie) important pour eux et leur famille.

Dans un premier temps collectif, chacun présente oralement son objet (ou sa photographie) et explique en quoi il compte pour les membres de sa famille.

Les échanges sont alors favorisés pour renforcer les idées qui peuvent être attachées à cet objet. L'enseignant prend soin de noter l'essentiel de ce qui aura été dit pour chacun. Ensuite chaque enfant a à écrire ce qu'il veut après ce qui a été formulé lors de l'échange. Individuellement chacun relit sa production à l'enseignante qui encourage les élèves. Elyssa a apporté une statue en bois : « *Ma mami a ramener une statue de Bamaco et on la depuis qu'on a déménagé au Mans et on la depuis que je suis dans le ventre de ma maman et mon frère avait mon âge : 8 ans et on la encore et j'ai maintenant 8 ans. On en a deux.* » Lors de la deuxième séance, après s'être remémoré ensemble l'objectif de ce travail, une première version, corrigée et tapée par la professeure, est remise à chacun qui la lit à tous. Cette phase permet de se remettre en mémoire l'écrit précédemment élaboré et de valoriser le travail des élèves. Puis, l'enseignante étale sur la table un jeu de photographies préparées en amont : photographies de lieux, de personnes, de situations parlantes pour les élèves. La consigne suivante a été donnée aux élèves : « Choisissez une photo qui ait un rapport avec ce que vous

avez écrit la dernière fois. Cette photo doit apporter un nouvel élément, une idée nouvelle à votre texte. » Chacun a présenté oralement sa photographie et justifié son choix ; les échanges ont toujours pour but d'aider l'élève à trouver des idées supplémentaires. Ensuite, chacun écrit une suite de son texte. Elyssa a choisi une photo de dame africaine : « *Mais statues je les aime bocooup et maime il y en a une rigolot. Et elle me font penser à ma Mamie que j'aime de tout mon ceour.* » Le texte sera tapé intégralement et les trois étapes seront présentées à la suite avec la photographie de l'objet initial ; individuellement la maîtresse reviendra avec chaque enfant sur sa production. On peut remarquer par exemple qu'Elyssa s'appuie sur la première partie pour orthographier correctement le mot « statue » ; elle sait que « cœur » s'écrit spécifiquement, même si l'ordre des trois lettres n'est pas le bon...

Dépasser le scolaire ne signifie pas se limiter aux écrits fonctionnels mais concerner l'enfant au-delà de l'élève : « Il est doux de savoir que la particularité de sa propre vie si ordinaire, on peut faire émerger des formes où les autres trouveront du sens et se reconnaîtront » (Lejeune, 2006). Toutefois, pour certains se dire ne va pas de soi : Raya n'a rien apporté mais quand vient son tour, elle fait comme si : « *Dans ma vie il y a mon frère, ma soeur et ma mère. J'adore faire des photos avec ma mère et mon frère.* » Pour sa famille, pas question de raconter la maison à l'école et même dans le cadre scolaire les enseignantes n'ont pas le droit de la photographier. Mais cette mise en mots ouvre la voie à l'invention. En favorisant la réécriture, les réarrangements aident à donner à voir, à entendre, à sentir, et peu à peu confèrent à l'écrivain un pouvoir sur ses histoires. Lors de la deuxième séance, Raya choisira une photographie avec deux femmes portant un foulard posant avec un homme et des enfants dans un canapé. Elle écrira : « *J'aime bien ma vie de photos parce qu'il y a des mamans qui parlent avec mon frère et parce que*

Dépasser le scolaire ne signifie pas se limiter aux écrits fonctionnels mais concerner l'enfant au-delà de l'élève.

j'aime bien ma famille. J'ai choisi cette photo parce qu'il y a deux mères, deux sœurs et mon père, toute ma famille. » Raya s'approprie la photographie car elle ne comporte que cinq personnages : trois adultes et deux enfants. Lors du bilan de cette activité, la professeure dira n'avoir jamais vu Raya aussi impliquée dans une situation d'écriture, est-ce parce qu'elle a pu pour une fois exprimer sa singularité dans l'enceinte de l'école sans crainte d'un jugement, parce que la fiction offre cet espace de conciliation, entre invention et réalité (Hubert, 2014) ? Cette préoccupation de ne pas disjoindre monde de l'enfant et monde de l'école, écriture de la personne et écriture de l'élève était déjà présente dès le début du vingtième siècle chez John Dewey avec son école expérimentale de Chicago où il demandait de réinsérer les sujets d'étude dans l'expérience. On la retrouve chez des pédagogues comme Freinet mais n'a-t-elle pas été un peu oubliée ? : « Nous rétablissons l'unité de la vie de l'enfant. Celui-ci ne laissera plus une partie – et la plus intime – de lui-même à la porte de l'école pour y revêtir une défroque qui, même embellie et modernisée, n'en sera pas moins une chape d'écolier » (Freinet, 1960). Il s'agit de dépasser le simple exercice et de construire le sens de l'écriture : s'exprimer, communiquer à un destinataire absent, garder une trace ou organiser ses idées. Michel Fabre (1996), à l'occasion d'un colloque consacré à Freinet, explicite très bien cette dimension : « Avec le mot d'ordre de l'ancrage des activités scolaires dans le vécu des enfants, Freinet suggère que l'école ne peut avoir de sens pour l'élève que si lire, écrire, compter, observer renvoient à des pratiques sociales qui lui parlent : lecture du journal, établissement des comptes de la coopérative, travail du jardinage ou de la ferme... Mais le génie de Freinet est d'avoir inventé un dispositif où les activités sont à la fois complètement scolaires et aussi peu scolaires que possibles. » Ecrire un

compte-rendu de sa séance de piscine est une activité scolaire, mais le sujet suivant proposé dans le cadre de nos ateliers d'écriture : « Depuis quelques semaines, tu te rends à la piscine des Atlantides. Raconte à tes parents ce qui s'y passe » a énormément motivé les enfants parce qu'il dépasse le scolaire. Peu d'erreurs dans cette production de Louison qui commence à ressembler à un texte : « A la piscine on fait des groupes. Puis on va dans le grand bain. On essaye de nager tout seule avec les trois brassards à chaque bras. Aussi on met la tête dans l'eau en tenant le murt. Si on peut tout seul, on le fait tout seul. Dans le petit bain on ne met rien, il y a des obstacles. On doit sauter ou faire l'étoile de mer entre les deux crocodiles sur le dos ou sur le ventre. Dans le grand bain on saute du plougeoire. La maître nageuse avait mis une petite bankise, après on prend le toboggan et on nage sur le dos. » Le lexique de la piscine avait été encodé au préalable, mais cette activité n'a pris sens pour les enfants que comme étape du projet de communication aux parents. Mobiliser durablement sur les apprentissages pose nécessairement au sujet la question du lien des apprentissages avec sa vie, la dimension de "référence" développée par Gilles Deleuze (1969) et insuffisamment actionnée par le système éducatif français (Hubert, 2012).

DES PRODUCTIONS S'INSCRIVANT DANS LE TEMPS

L'aspect quantitatif est très important pour l'écriture. L'entraînement s'avère primordial : plus les enfants écrivent, plus ils ont envie d'écrire. Beaucoup de savoir-faire vont se mettre en place uniquement par la multiplicité des situations, même si cela ne suffira pas. Chaque sujet proposé sera rituellement exploré à l'occasion d'au moins deux ateliers, ce qui habitue l'élève à reprendre son écrit. Ceux-ci favoriseront plutôt une nouvelle écriture que la réécriture, cette dernière étant surtout pratiquée

Mobiliser durablement sur les apprentissages pose au sujet la question du lien des apprentissages avec sa vie.

Freinet suggère que l'école ne peut avoir de sens pour l'élève que si lire, écrire, compter, observer renvoient à des pratiques sociales qui lui parlent : lecture du journal, établissement des comptes de la coopérative, travail du jardinage ou de la ferme... Mais le génie de Freinet est d'avoir inventé un dispositif où les activités sont à la fois complètement scolaires et aussi peu scolaires que possibles. » Ecrire un

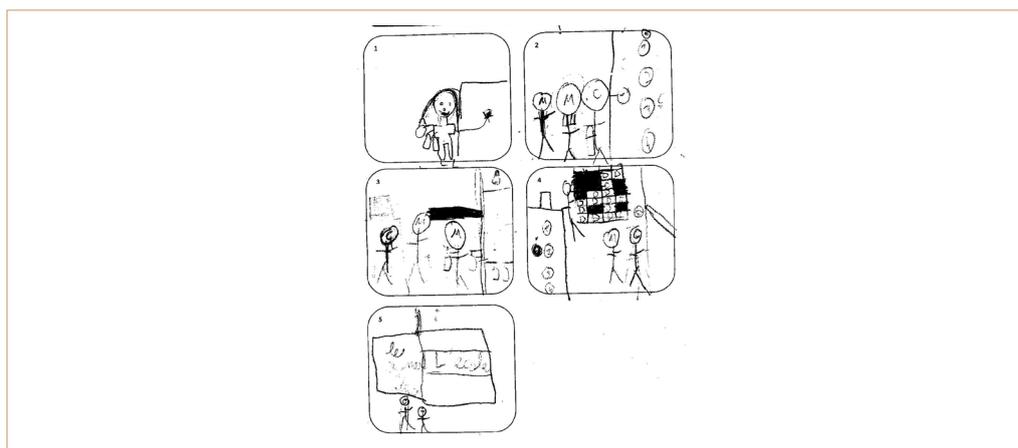
pour la mise au propre d'un écrit à communiquer. Nous avons en effet remarqué que, sans réelles relances, la réécriture se transformait généralement en recopie sans améliorations notables. Nous avons donc souvent plutôt choisi de corriger et retaper les premiers jets pour faciliter la reprise des textes. Dans l'exemple précédent, l'introduction de photographies venait enrichir le processus d'écriture. Arrêtons-nous maintenant sur une autre expérience : « Mon chemin pour aller à l'école le matin ». Pour la première situation, les enfants ont eu le choix entre cinq vignettes à dessiner puis écrire, ou écrire d'emblée, il y a eu les deux cas. Ci-après l'exemple de Clara qui a opté pour la première solution : « *Ma maman fairme la porte. (2) On appelle l'asenseur. Elle va a la poubelle et elle regarde le courier. Après on déssan*

La recherche présentée ici montre qu'il est nécessaire que les situations se répètent pour que les enfants s'approprient l'apprentissage de l'écriture.

une colline. (1) On traverse un passage piéton. On arive sur le trottoir. Après on re-traverse, on tourne a droite. On voit un parking. On arrive à l'école. Avan de passé le portaille jaconpagne ma petite soeur à l'école les onar de vinci. Ensuite je pase le portaille et ma grande soeur maconpagne en aut ou je vais avec Tiffany ou mes autres copines ». Clara dira à sa maîtresse que c'est plus facile pour elle d'écrire quand elle voit les dessins, ce que nous avons déjà montré dans un article insistant sur la nécessité de jouer avec les enfants sur toutes les dimensions des représentations (Hubert, 2016). Le deuxième atelier proposait d'enrichir le premier jet qui avait été tapé en piochant dans trois boîtes à mots : ce que je fais, ce que je sens, ce que je pense. Dans la première boîte, nous avons mis des étiquettes avec écrit : Je marche. Je chante. Je porte. Je passe par. Je longe. Je tiens. Dans la deuxième : J'écoute. Je touche. Je vois. J'entends. Je sens. Je regarde. J'aperçois. Je scrute. Dans la troisième : Je pense à. Je m'imagine. Je rêve à. J'espère que. Je ressens. J'ai l'impression. Je me prépare à. L'élève devait piocher dans une des boîtes et mettre un numéro dans son texte

pour placer une nouvelle phrase avec le mot pioché. Ainsi Clara a ajouté « *1 Je sens les roses au bord de l'allé* » puis « *2 Moi et ma sœur on porte notre cartable* ». L'idée que l'enrichissement ne signifie pas forcément poursuivre est une compétence à construire avec les élèves. Pour Grace, cela a ouvert des voies à l'invention : « *1 J'écoute le bruit des voitures. J'entends aussi le bruit des oiseaus. Je vois les fleurs qui ont poussé. Je touche le mur pendant que je marche.* » « *2 Je pense à la journée que je vais passé, si je vais faire de l'EPS ou des arvisels.* », le deuxième jet fonctionne plus comme un texte et les enfants commencent à prendre plaisir à écrire. En ce sens, mieux vaut penser plusieurs étapes dans l'écriture que réécrire la même étape, d'autant que les réécritures s'appuyant sur des grilles de critères s'avèrent peu efficaces (Bucheton, 2014), notamment au cycle 2. En plus, les sujets se font écho les uns aux autres, rompant avec l'idée qu'il faut sans cesse passer à quelque chose de nouveau. Au contraire, la recherche présentée ici montre qu'il est nécessaire que les situations se répètent, même si ce n'est pas forcément à l'identique, pour que les enfants s'approprient l'apprentissage de l'écriture.

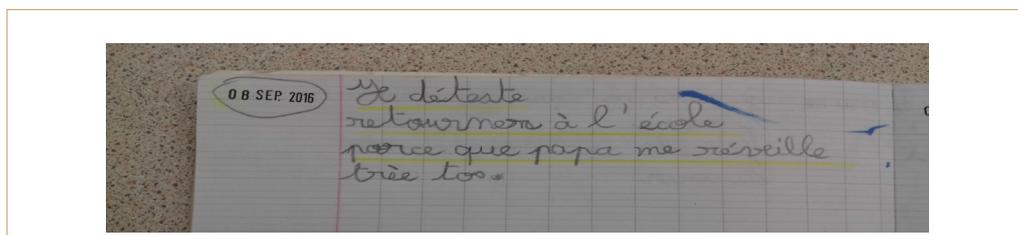
FIGURE N°1
Mon chemin pour venir à l'école en 5 dessins



Nous avons aussi beaucoup réfléchi à la correction, élément essentiel de l'inscription dans le temps. Pour rompre avec la première réception des écrits qui consiste à souligner principalement ce qui ne va pas, nous avons décidé de nous intéresser d'abord aux réussites, dans la lignée de l'approche qui régit les entretiens métagraphiques en maternelle (Fraquet & David, 2013). D'abord les écrits sont envisagés avant tout sur le plan du sens. Ensuite, en ce qui concerne la langue, nous avons pris le parti de souligner les mots correctement écrits plutôt que les erreurs. Cela a constitué un total changement de posture vis à vis de l'écriture, tant au niveau des enseignantes que des enfants. Pour ces derniers, voir qu'il y a de plus en plus de mots soulignés constitue une réelle motivation : plus on écrit, plus on produit de réussites, contrairement à la tradition qui

consiste à écrire le moins possible pour commettre le moins d'erreurs possibles. Cette idée s'est imposée au fil de la recherche mais elle a été reprise dès la rentrée suivante par d'autres enseignantes de CE1, ainsi qu'en atteste l'exemple de tout début d'année où tous les mots qui correspondent à la norme sont soulignés au fluo jaune. Cela n'empêche pas de travailler sur les erreurs mais ce n'est pas d'emblée sur elles que le lecteur se focalise. Cette pratique permet aux enfants et aussi à leurs parents de mieux évaluer dans le temps les progrès réalisés. Les enseignantes se sont enthousiasmées pour cette façon de procéder car cela change d'une part leur regard sur les écrits des enfants, d'autre part cela réduit grandement la tâche souvent assez inutile de correction qui freine le développement des situations d'écriture dans les classes.

FIGURE N°2
Mise en évidence des réussites



BILAN PROVISOIRE DE LA RECHERCHE ACTION

Ce que nous avons observé au cours de cette recherche-action avec les deux enseignantes, c'est d'abord la modification du changement de regard des élèves de CE1 REP+ sur les situations d'écriture ; ils se sentent beaucoup plus concernés, ont moins peur de se risquer à écrire. Dans son bilan écrit, la PMC qui a mené la majorité des ateliers a eu cette phrase étonnante : « *On a su les toucher parce que maintenant ils ont vraiment conscience d'écrire pour se connaître, pour se raconter, pour s'écrire. Cela été un changement d'approche pour nous, professeures des écoles, face à l'acte d'écriture, plus en lien avec l'ensemble des disciplines* ». Le premier résultat tourne donc autour du choix et de la

Nous avons pu constater une amélioration quantitative et qualitative des productions.

mise en œuvre de situations d'écriture, où l'enfant puisse se projeter comme personne porteuse d'une parole. La professeure poursuit en s'arrêtant plus sur les aspects didactiques : « *Les différentes étapes nous obligent à penser une trame de travail et l'exploration de relances variées comme les objets, les dessins, les photographies, les boîtes à mots... nous donnent des outils pour nourrir nos propositions.* » Le deuxième axe mis en évidence est celui de proposer des modalités de réécriture

qui soient plus de nouvelles étapes d'écriture que la reprise du premier jet qui rebute souvent les élèves, et particulièrement quand ils entrent dans l'écrit. Il s'agit aussi de permettre un travail de toutes les dimensions des compétences d'écriture, en ne se centrant pas exclusivement sur les aspects normatifs. D'ailleurs, nous avons pu constater une amélioration quantitative et qualitative des productions, tant sur le plan de la cohérence que sur celui de la langue, cela a été confirmé par les évaluations de fin d'année mais il faudrait affiner l'étude. Aussi sommes-nous repartis sur les mêmes bases à la rentrée avec quatre classes de cycle 2 de quatre écoles différentes en multipliant les situations engageantes de manière à créer une relation quotidienne à l'écriture, en adoptant la valorisation des réussites et en systématisant le principe des projets en écho (au moins trois qui permettent aux enfants de réinvestir leurs apprentissages) mais en intégrant cette fois la dimension littéraire – il est possible de se dire au travers d'un personnage de fiction – dimension qui n'avait pas été prioritaire dans notre premier corpus de sujets d'écriture. Les premières évaluations sont à la hauteur de l'enthousiasme suscité chez enseignants et élèves, même les enfants les plus en difficulté ■

BIBLIOGRAPHIE

Barbier, R. (1996). *La recherche-action*. Paris : Anthropos.

Bishop, M. F. (2006). Les Ecritures de soi à l'école primaire : bref historique d'un genre scolaire. *Repères*, 34, 21-40.

Bucheton, D., & Chabanne, J. C. (2002). *Ecrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris : Delagrave.

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture, vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, avec la collaboration de Danièle Alexandre et Monique Jurado. Paris : Retz.

Deleuze, G. (1969). *Logique du sens*. Paris : Les Editions de Minuit.

- Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique. Essai sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris : Téraèdre.
- Fabre, M. (1996). Freinet et les didactiques. In H., Peyronie (dir.), *Freinet 70 ans après. Une pédagogie du travail et de la dédicace*. Actes du colloque de Caen. Presses Universitaires de Caen.
- Fraquet, S., & David, J. (2013). Ecrire en maternelle. Comment approcher le système écrit ? *Repères*, 47, 19-40.
- Ferreiro, E. (1990). *Apprendre le lire-écrire*. Lyon : Voies Livres, 40.
- Freinet, C. (1960). *Le texte Libre*. Cannes : Ecole Moderne Française.
- Hubert, B. (2012). *Faire parler ses cahiers d'écolier*. L'Harmattan.
- Hubert, B. (2014). Faire de sa vie une fiction. Des migrations en écriture avec des enfants d'école élémentaire. *Revue Hommes & migrations*, 1306, 23-30.
- Hubert, B. (2016). Ecrire pour donner à voir et à entendre sa compréhension du monde. In S., Plane, C. Bazerman, C., Donahue, F. Rondelli, A. Applebee, C. Boré, P. Carlino, M. Marquillo Llarruy, P. Roger et D. Russel (dir.), *Recherches en écriture : regards pluriels* (pp. 123-142). Nancy : Université de Lorraine.
- Lani-Bayle, M. (2010). Le récit de (sa) vie. Objectifs et effets. *Chemins de formation*, 15, 15-18.
- Lejeune, P. (2006). Entretien avec Philippe Lejeune, réalisé par Marie-Claude Penloup. Cette nappe souterraine. *Repères*, 34, 13-20.



Un dispositif pour comprendre un récit

Comment apprendre à comprendre : un dispositif intégratif d'apprentissage de la compréhension de récit en moyenne section de maternelle ?

RÉSUMÉ

La compréhension du récit est un phénomène complexe multidimensionnel qui nécessite de débiter son apprentissage précocement. Or peu de recherches s'intéressent à cette question chez les enfants de quatre ans. Cet article présente les caractéristiques d'un dispositif d'apprentissage intégratif de la compréhension de récit créé pour des élèves de moyenne section de maternelle (quatre ans). Ancré sur des connaissances solides du développement de l'enfant, ce dispositif s'appuie sur l'ensemble des habiletés (en interaction) sollicitées dans une situation de compréhension de récit (connaissances linguistiques, sur la structure narrative, sur le monde, mémoire, attention, métacognition, pensée logique, émotions, inférences). L'originalité du dispositif réside dans la prise en compte de l'ensemble des connaissances et capacités participant à la compréhension d'une histoire. Ainsi, l'identification des émotions, l'appui sur l'univers de référence, le travail de déduction et de restitution a structuré le travail organisé autour de la complémentarité (temporelle et didactique) d'activités rituelles et d'une programmation de séquences sur cinq albums de littérature de jeunesse. Cet article présente le dispositif, son intérêt et propose des pistes méthodologiques permettant son évaluation.

Anne-Lise **DOYEN** et
Magali **NOYER-MARTIN**
Laboratoire CHArt et GREF,
ESPE Centre Val de Loire,
Université d'Orléans

MOTS CLÉS :

apprentissage intégratif, compréhension de récit, école maternelle, émotions, déductions

L'objectif de cet article est de présenter les conditions de mise en œuvre et d'évaluation d'un dispositif d'apprentissage intégratif pour la compréhension de récit. Cet article prend le parti de se focaliser exclusivement sur la description de la première année d'apprentissage avec des élèves de moyenne section de maternelle.

COMPRÉHENSION ET DISPOSITIF

Cette section présentera l'état des connaissances en termes d'entraînement de la compréhension à l'école maternelle, puis présentera les caractéristiques des dispositifs intégratifs pour pallier les faiblesses des entraînements et enfin décrira les caractéristiques que devrait avoir un dispositif intégratif pour travailler la compréhension de récit chez de jeunes enfants, en faisant un focus sur le rôle des connaissances émotionnelles.

Les entraînements de la compréhension

Les effets de l'entraînement sur les habiletés en compréhension de texte ont été principalement étudiés dans des tâches de lecture chez des enfants d'au moins huit ans et ont ciblé des habiletés précises telles que la production d'inférences, le résumé, le repérage d'anomalies (Chang, Sun, & Chen, 2002 ; Hansen, 1981 ; Legros, Mervant, Denhière, & Salvan, 1998 ; Megynsky, 1983).

Alors même qu'un lien a été mis en évidence entre les capacités en compréhension orale à l'école maternelle et celle de compréhension en lecture chez les enfants plus âgés, rares encore sont les études qui analysent l'efficacité d'entraînements ou de pratiques qui visent à développer la compréhension orale chez les enfants de maternelle. Les travaux de Bianco et al. (2010) sont, à notre connaissance, les seuls à s'être intéressés à des enfants de quatre ans en analysant rigoureusement l'effet de l'entraî-

nement proposé dans une cohorte de 1273 participants. Ils comparent les résultats en matière de compréhension de sept groupes d'élèves : en particulier un groupe d'élèves ayant bénéficié pendant deux années (moyenne et grande sections) d'un entraînement aux habiletés de compréhension, avec un groupe d'élèves n'ayant bénéficié de ce dispositif qu'un an (l'année de grande section) et un groupe contrôle. Par année scolaire, l'entraînement est organisé sur 14 semaines, à raison d'un atelier de 30 minutes par semaine ; les séances portent sur la détection d'incohérences et d'anomalies (contrôle), la réalisation de déductions (inférences), des associations texte-image (modèle de situation). Les résultats de cette étude longitudinale montrent que les élèves ayant bénéficié du dispositif sur deux ans ont des performances en compréhension de texte significativement supérieures aux deux autres groupes, en fin de deuxième année. Cette étude a été fondatrice sur la possibilité non seulement d'améliorer les habiletés de compréhension de si jeunes enfants, mais également d'intégrer ce type de dispositif dans la programmation des enseignements de l'école maternelle, en considérant qu'un travail dans la durée est plus bénéfique que sur une seule année scolaire (Bianco et al., 2012).

Le programme d'entraînement de ces auteurs est composé de tâches progressives et isolées, basées sur trois compétences cibles travaillées isolément. Ces dernières, bien que fondamentales, ne sont jamais associées entre elles ou à d'autres dans la réalisation de tâches plus complexes, comme la compréhension d'albums de littérature de jeunesse.

Pourquoi aller des entraînements vers des dispositifs intégratifs ?

Quelle que soit l'habileté entraînée [développement de la conscience phonologique (Schneider, Küspert, Roth, Visé, & Marx, 1997), identification de figures géométriques (Pinet & Gentaz, 2008), compréhension du langage oral (Bianco et al., 2010),

Un travail dans la durée est plus bénéfique que sur une seule année scolaire.

écriture inventée (Morin & Montésinot-Gelet, 2007), ...], le cadre donné aux entraînements au sens large reste sensiblement le même :

- une série de séances de nombre variable (de moins de dix jusqu'à une trentaine) dont l'ordre est défini a priori et dont la progressivité s'appuie sur des connaissances relatives au développement de l'enfant ;
- la programmation envisage nécessairement des séances courtes et rapprochées dans le temps pour optimiser l'évolution d'une compétence précise.

Ces entraînements ont initialement ciblé une modalité unique d'entraînement d'une habileté précise. Aujourd'hui, les études portant sur les dispositifs d'entraînement évoluent vers des entraînements plus larges, multimodaux ou multisensoriels (Bara & Gentaz, 2011), la pluralité des entrées ayant démontré son efficacité en termes d'apprentissages.

De manière générale, les dispositifs intégratifs s'avèrent être une évolution naturelle des dispositifs d'entraînement. Ils conservent les éléments de progressivité appuyés sur les connaissances relatives à la psychologie

du développement, la rigueur d'évaluation, le contexte écologique mais s'appuient sur une méthode multidimensionnelle d'apprentissage. L'approche intégrative place l'ensemble des habiletés de l'enfant et des processus qu'il met en œuvre au centre du dispositif et considère que cet ensemble est en interaction permanente (Doyen & Noyer-Martin, 2016). Ce dernier aspect constitue certainement la différence essentielle entre les dispositifs d'entraînement et les dispositifs intégratifs : les premiers étant organisés en tâches simples permettant d'entraîner isolément des habiletés nécessaires à la réalisation d'une tâche complexe ; les seconds considérant que plusieurs, voire que l'ensemble des habiletés mobilisables à l'âge-cible peuvent l'être si la nécessaire interaction entre ces habiletés est étayée.

Les caractéristiques nécessaires d'un dispositif intégratif en compréhension

Les approches intégratives mobilisent plusieurs habiletés travaillées conjointement. Le dispositif présenté dans cet article s'appuie ainsi sur des connaissances développementales solides et se propose donc de solliciter l'ensemble des habiletés mobilisables chez l'enfant (dans la limite des connaissances scientifiques actuelles). Ces éléments théoriques développementaux permettent aux praticiens, enseignants et chercheurs :

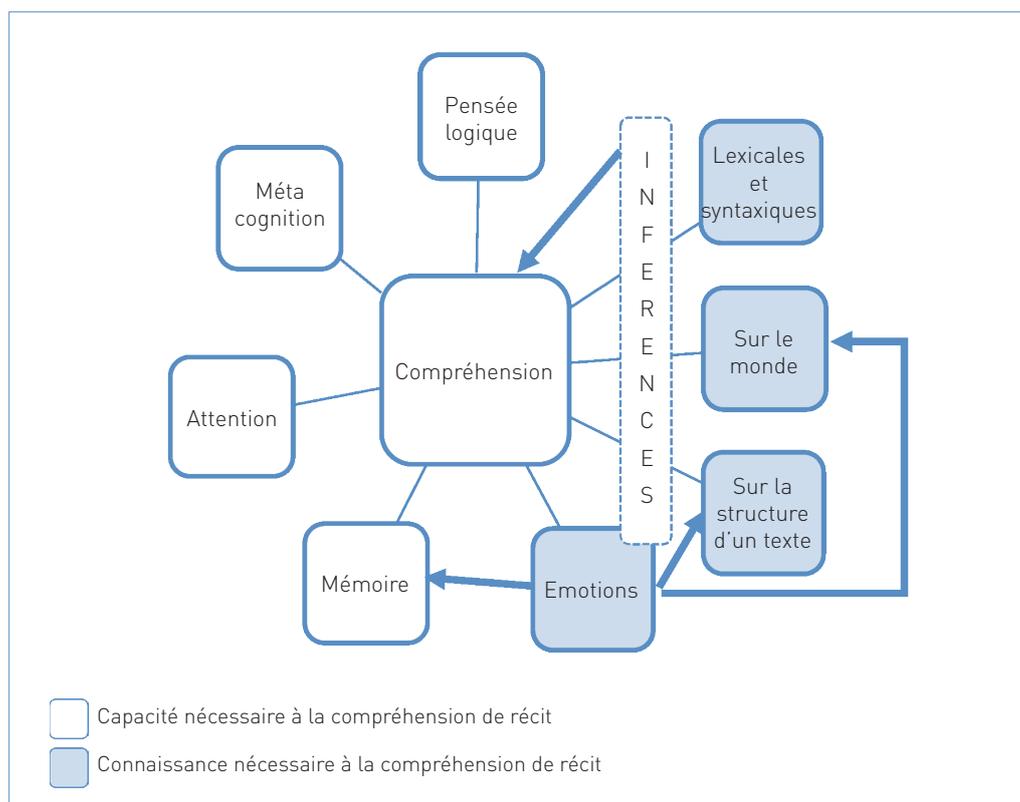
- d'identifier les habiletés sollicitées dans les tâches de compréhension ;
- de les hiérarchiser afin de déterminer le niveau de difficulté des tâches, et par conséquent ;
- de déterminer la temporalité adaptée d'apprentissage et les moments-clés pour favoriser l'interaction entre ces habiletés (permettant une progression à la fois sur une année mais aussi sur plusieurs).

Ces trois étapes sont indispensables pour proposer une progression et des séances dont le format et le contenu sont adaptés au développement des élèves.

La formalisation des connaissances et capacités nécessaires à la compréhension de récit permet d'arriver à la modélisation présentée en figure 1.

Les dispositifs intégratifs s'avèrent être une évolution naturelle des dispositifs d'entraînement.

FIGURE N°1
Les déterminants de la compréhension
(d'après la synthèse de Blanc, 2010)



Ainsi, la compréhension de récit est une activité complexe qui sollicite de manière simultanée un ensemble de connaissances et de capacités chez le compreneur expert. Pour comprendre un texte lu, l'enfant doit avoir des connaissances lexicales et syntaxiques lui permettant de comprendre les phrases lues par l'adulte. Cependant, de bonnes connaissances langagières, si elles sont nécessaires, ne sont pas suffisantes pour comprendre un texte (Paris, Carpenter, Paris, & Hamilton, 2005). L'enfant doit également se créer une représentation mentale de l'histoire (Swan & Radvansky, 1998). Pour ce faire, il doit sélectionner les éléments du texte (Legros, Mervant, Denhière, & Salvan, 1998 ; Rossi & Bert-Erboul, 1991) puis les organiser les uns par rapport aux autres en s'appuyant sur ses connaissances de la structure textuelle et ses connaissances sur le monde (Bellissens & Denhière, 2004 ; Denhière & Baudet, 1992). Cette mise en lien des éléments s'effectue par les capacités

du compreneur à faire des inférences (Denhière, Lemaire, Bellissens, & Jhean-Larose, 2004 ; Kintsch, 1993 ; McKoon & Ratcliff, 1992).

Or, chez l'enfant de quatre ans, ces habiletés sont en cours de développement, l'ensemble des capacités (mnésiques, attentionnelles, métacognitives, logiques) sont limitées, les connaissances langagières se construisent. Avant cinq ans, les enfants ne mobilisent pas encore leurs connaissances sur le monde pour comprendre un récit (Desmarais, Archambault, Filiatrault-Veilleux, & Tarte, 2012) parce que leurs connaissances sur la structuration du texte et sur le processus inférentiel émergent à cet âge. Ainsi, à quatre ans, les enfants sont capables d'identifier le personnage principal d'un récit et son but (Boisclair, Makdissi, Sanchez, Fortin, & Sirois, 2004 ; Wenner, 2004) ; ils repèrent également certains des éléments de l'histoire mais l'organisation des étapes d'un récit ou les liens de causalité ne sont pas iden-

tifiables (Boisclair et al., 2004 ; Makdissi & Boisclair, 2004) sans étayage (Blanc, 2010), le récit étant conçu comme un épisode complet intégrant d'emblée l'obtention du but (Boisclair et al., 2004). L'ensemble de ces capacités et connaissances ont été confirmées par de nombreux travaux scientifiques quant à leur contribution au processus de compréhension (Blanc, 2010 pour une synthèse) et se doivent donc d'être pris en compte dans tout dispositif intégratif (figure 1). Les émotions constituent une entrée plus récente et feront donc ci-après l'objet d'une description plus détaillée.

Les émotions : un levier pour comprendre le récit ?

La reconnaissance des émotions des personnages par le lecteur joue un rôle capital dans la compréhension de récit et plus précisément dans la structuration du récit. Les relations causales dans les récits reposent principalement sur les émotions vécues par le personnage principal de l'histoire, car ces émotions sont liées avec le(s) but(s) qui pousse(nt) le protagoniste vers une série d'actions guidées par ces émotions. Par ailleurs, le changement d'émotions entre la situation de départ et l'évènement déclenchant (puis entre l'évènement déclenchant et la résolution) pourrait constituer un élément clé pour comprendre l'histoire. Les premières formes de relations causales qui s'appuient sur l'identification de l'émotion vécue par le protagoniste (Trabasso & Stein, 1997) sont élaborées par les jeunes enfants dès quatre ans (DeConti & Dickerson, 1994 ; Desmarais et al., 2012, par exemple). Ainsi, nous pouvons considérer, comme le suggèrent Makdissi et Boisclair (2006) que l'identification de l'émotion du personnage soutiendrait l'enfant dans la construction de la problématique et la conceptualisation des solutions du récit. Cette position est en accord avec les travaux sur la théorie de l'esprit (Flavell, 2000). Ces travaux supposent qu'à quatre ans émerge la

La reconnaissance des émotions des personnages joue un rôle capital dans la compréhension de récit.

capacité à imputer des états mentaux au personnage principal dans des situations familières. Ce lien entre l'habileté à repérer les émotions d'un personnage et les dimensions causales de l'histoire reste toutefois dépendant d'autres facteurs tels que la connaissance des émotions par les enfants. A trois ans, les enfants commencent à différencier les émotions en fonction de leur valence émotionnelle : émotion positive vs négative (Widen & Russell, 2003). Puis à quatre ans, en début de moyenne section de maternelle, les enfants sont capables de nommer deux émotions de base (la joie et la tristesse) et commencent à identifier la colère et la peur (Brun, 2001). Ces déterminants de la compréhension, les liens qu'ils entretiennent, ainsi que leur développement à quatre ans donnent des indications précises et presque techniques sur ce qui est nécessaire pour que la compréhension fasse réellement l'objet d'un apprentissage en classe de moyenne section.

NOTRE DISPOSITIF INTÉGRATIF

Une fois ces éléments recensés, l'apprentissage de la compréhension de récit proposé à l'école se doit donc de prendre en compte l'ensemble des paramètres cognitifs, développementaux, didactiques et contextuels (figure 2). Les modalités d'apprentissage peuvent être déterminées pour permettre à la fois de s'appuyer sur les capacités et connaissances existantes, mais aussi de pallier celles qui ne le sont pas encore. Eu égard aux spécificités développementales des enfants de quatre ans, notre dispositif intégratif s'est appuyé sur l'ensemble des compétences référencées dans la littérature dont on sait qu'elles contribuent au processus de compréhension, mais a fait le choix de s'appuyer tout particulièrement sur les émotions, l'univers de référence, le travail de déductions et de restitution. Deux manières complémentaires

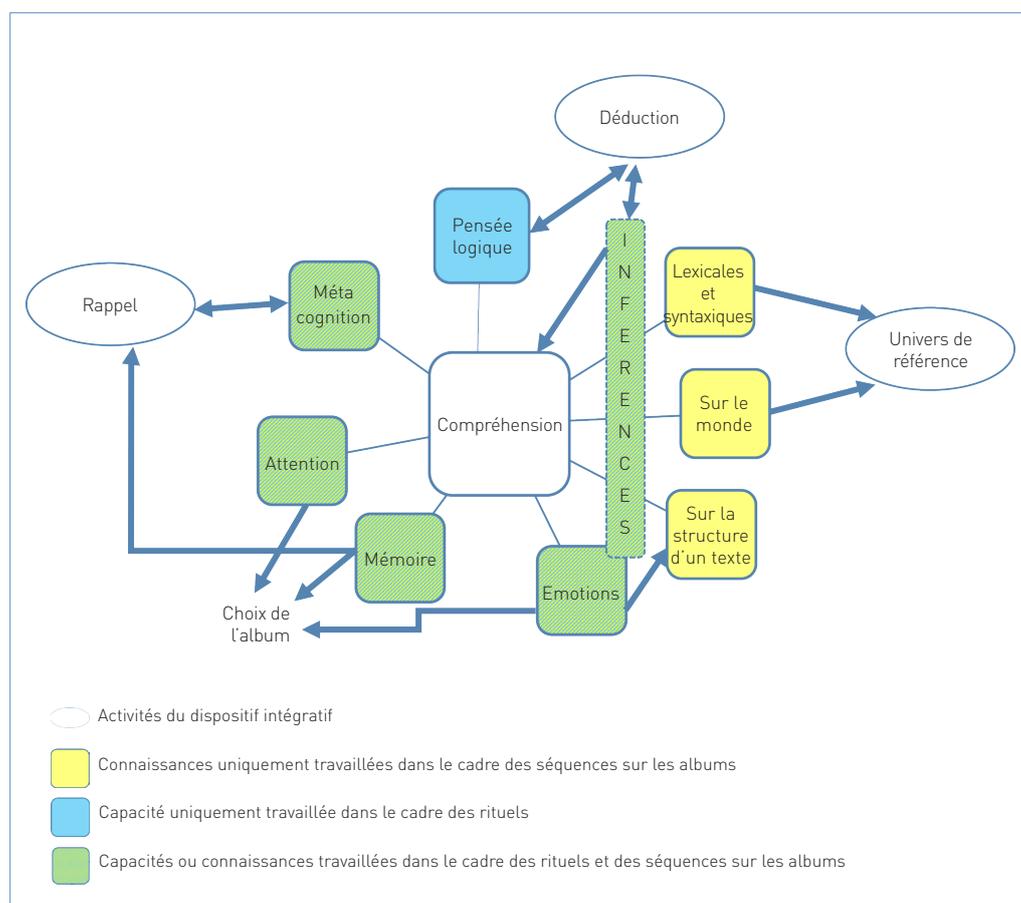
NOTRE DISPOSITIF INTÉGRATIF

Deux manières complémentaires

de travailler les composantes de la compréhension ont ici été mises en œuvre conjointement et constituent la spécificité « intégrative » de notre dispositif : d'une part des activités filées, courtes et progressives permettant de construire les habiletés nécessaires à la compréhension de

l'ensemble des albums (il s'agit des rituels, référencés en bleu dans la Figure 2) et d'autre part une programmation de cinq séquences de structure routinière sur cinq albums de littérature de jeunesse (référéncée en jaune dans la figure 2).

FIGURE N°2
Articulation entre les déterminants de la compréhension
(d'après la synthèse de Blanc, 2010) et
les choix faits dans notre dispositif intégratif



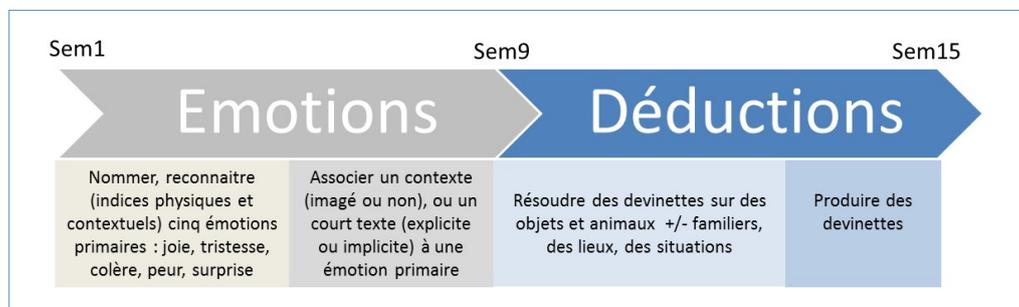
Les enseignants dans les classes ont reçu une formation et ont été accompagnés au cours de l'année par les chercheuses et les équipes de circonscription. Ils ont mis en place notre dispositif dans les classes, à partir d'une trame détaillée (correspondant aux tâches, à leur temporalité, aux consignes et au matériel). Le matériel se voulait écologique, en laissant aux enseignants la possibilité de faire des adaptations si néces-

saire. Premièrement, les activités filées ont été pensées pour être menées de manière quotidienne ou quasi-quotidienne au moment des rituels. Elles ont démarré mi-novembre, un peu avant le travail sur les albums, et ont été travaillées en continu au cours de l'année scolaire. Deux volets de l'apprentissage de la compréhension (Figure 3) ont été choisis pour l'année de moyenne section, eu égard aux

spécificités développementales des enfants de quatre ans : l'identification

des émotions et les déductions (qui préparent aux inférences).

FIGURE N°3
Organisation temporelle et contenu des activités rituelles du dispositif intégratif



Le travail sur les émotions avait pour objectif de développer les habiletés émotionnelles qui sous-tendent la capacité à attribuer des états mentaux à un personnage dans un récit et permettent ainsi à la fois de construire la structure narrative du récit et de faire des inférences émotionnelles. Il s'est déroulé entre les semaines 1 à 8.

La progressivité a permis de partir de l'identification des émotions (nommer, reconnaître, mimer) jusqu'à associer un extrait de texte simple à une ou plusieurs émotions possibles. Elle a été la suivante :

- identifier et nommer cinq émotions de base (joie, tristesse, colère, peur, surprise) ;
- identifier les indices physiques des cinq émotions de base, puis produire sur son visage l'une de ces cinq émotions ;
- associer une phrase explicite à une émotion de base (ex. Ylman regarde un dessin animé avec un fantôme effrayant. Il a très peur) ;
- imaginer un (des) contexte(s) de ressenti d'une émotion ;
- associer une ou deux phrases implicites (un contexte) à une émotion de base (ex. Razyhé avait préparé un joli dessin pour la maîtresse. Mais sa petite sœur a fait exprès de le déchirer) ;
- à partir d'un contexte visuel, imagi-

ner quelle émotion peut être ressentie et justifier (ex. à partir de la photographie d'une fête foraine, où les émotions évoquées peuvent être par exemple la joie ou la peur).

Associer une phrase ou un petit texte à une émotion a constitué une première approche des inférences émotionnelles (pour lesquelles il peut y avoir interprétation) et une passerelle vers la séquence suivante.

Le travail sur les déductions s'est déroulé entre les semaines 9 à 15. Il s'est appuyé sur une longue première phase de devinettes au cours desquelles les élèves devaient émettre des hypothèses à chaque étape et repérer le moment où l'ambiguïté était levée. Cette entrée vers les inférences, via la devinette, permet de construire l'idée qu'il n'y a pas réellement d'interprétation, mais une seule information recherchée ou manquante. La progressivité a porté à la fois sur la familiarité de l'enfant avec ces objets (encadré 1) ou situations (encadré 2) (les enseignants déterminaient eux-mêmes s'il s'agissait bien de référents culturels connus), mais également la longueur des devinettes, qui sollicitaient de plus en plus les capacités attentionnelles et mnésiques à court-terme.

La progressivité a permis de partir de l'identification des émotions.

Encadré 1

Exemple de devinette portant sur un objet familier

« Je suis un objet » → PAUSE → les enfants émettent des hypothèses.
 « Je sers à manger » → PAUSE → les enfants émettent des hypothèses.
 « Je suis en métal » → PAUSE → les enfants émettent des hypothèses.
 « J'ai un manche et quatre dents ».
 Qui suis-je ?

Encadré 2

Exemple de devinette portant sur une situation

Romy et sa maman sont assises et attendent. Ce ne sont pas les seules à attendre ! La salle est pleine de personnes qui chuchotent, toussent et reniflent. L'heure est enfin arrivée, on les appelle. Le monsieur se tourne vers Romy et lui dit : « Bonjour Romy ! Qu'est-ce qui t'amène ? », Romy lui répond « je suis malade ». Où est Romy ? Comment le savez-vous ?

Enfin et dans un second temps, ce sont les élèves qui ont produit de petites devinettes à proposer aux autres élèves.

Deuxièmement, la programmation des cinq séquences sur les albums s'est déroulée sur une période de six mois (entre novembre et avril). Les séances pouvaient se dérouler en atelier, comme en groupe-classe selon l'objectif visé. Deux séances par semaine étaient programmées. Le travail sur un album s'est donc étalé sur des périodes d'environ trois semaines.

Les albums ont été sélectionnés pour être en accord avec les capacités (mnésiques et attentionnelles) et les connaissances (lingagères, émotionnelles et sur le monde) d'enfants de quatre ans. Les critères ont donc été les suivants :

- longueur de l'album (ici les albums comprenaient entre 232 et 477 mots, et étaient de 26 à 40 pages au total) ;
- univers de référence peu éloigné du domaine de connaissances (Noël, angoisse de séparation, amitié à l'école, colère dans la vie quotidienne, promenade) ;
- lexique proche des connaissances de l'enfant de quatre ans (au maximum quatre à cinq mots inconnus des élèves) ;
- nombre de personnages principaux (un ou deux) ;
- émotions de base connues (joie,

peur, tristesse, colère), présentes de manière explicite dans le texte et dans les illustrations du personnage principal ;

- passage d'une émotion positive à une émotion négative, clairement associé à l'élément déclencheur ou à l'élément de résolution ;
- structure narrative canonique avec des actions (même s'il y en avait plusieurs) toujours orientées vers le même but.

Les cinq albums sélectionnés ont donc été les suivants (dans l'ordre d'utilisation) :

- Noyeux Joël (Stéphanie Blake) ;
- Bébés chouettes (Martin Wadell / Patrick Benson) ;
- Mon meilleur ami du monde (Carl Norac / Claude K. Dubois) ;
- Grosse colère (Mireille d'Allancé) ;
- La chasse à l'ours (Michael Rosen / Helen Oxenbury).

Les cinq séquences autour des albums ont chacune eu un format d'environ six à sept séances, dont l'organisation temporelle a respecté la structure routinière suivante :

- Une à deux séances préalables à la première lecture de l'album permettant la découverte de l'univers de référence et des connaissances linguistiques nécessaires à la compréhension de l'album. Découvrir, avant toute lecture de l'album, son univers de référence ainsi que le vocabulaire associé, facilite la compréhension littéraire du texte et permet aux jeunes

Les séances pouvaient se dérouler en atelier, comme en groupe-classe selon l'objectif visé.

élèves de pouvoir se construire un modèle mental de la situation dès cette première lecture (voir l'encadré 3 pour un exemple).

Encadré 3

Découverte de l'univers de référence dans l'album « Bébés chouettes »

Vocabulaire nécessaire à la compréhension de l'album : feuille, nid, tronc, branche, brindille, tige de lierre.

Concepts indispensables à la construction de l'univers de référence : la forêt, les animaux de la forêt, le nid et l'accès à la nourriture chez les chouettes.

- un travail sur le vocabulaire spécifique de l'arbre a été mené. Une affiche (illustration 1) a été construite permettant de faire ressortir les termes attendus (tronc, branches, feuilles) et de placer les élèves dans des situations de reconnaissance (on demande par exemple de poser un oiseau sur la branche), mais également de production (une image représentant une partie de l'arbre est piochée puis nommée par un élève ; ce dernier demande alors à un second élève de positionner sur l'affiche cette partie de l'arbre).

- une ou plusieurs séances de découverte du monde ont été conduites en parallèle pour aborder le concept du nid et l'accès à la nourriture.



Illustration 1 : Affiche sur les différents éléments d'un arbre

- Identification des émotions et des changements d'émotions du personnage principal (voir l'encadré 4 pour un exemple) : après la première lecture, il était demandé aux enfants d'identifier l'émotion du personnage principal, puis son changement d'émotion (en s'appuyant sur des éléments textuels comme visuels). Ce changement d'émotion permettait de déterminer quel avait été l'élé-

ment déclencheur. On procédait de la même manière pour l'élément de résolution, ce qui permettait ensuite de construire la structure du récit (très souvent facilitée par des organisateurs visuels (illustration 2), comme des frises ou des affiches créées avec les élèves et mettant en lien le changement d'émotion avec la raison de ce changement).

Encadré 4

Changement d'émotions dans l'album « Noyeux Joël ! »

- Simon est joyeux. Il prépare Noël en famille.

- Simon a peur. Il pense que le Père Noël ne viendra pas en raison d'une tempête de neige.

- Simon est joyeux. Il a trouvé une solution pour que le Père Noël voie sa maison malgré la neige (il construit une piste d'atterrissage avec la guirlande électrique du sapin). Les cadeaux sont bien au pied du sapin le matin de Noël.



Illustration 2 : Affiche sur les deux changements d'émotion du personnage principal et association avec l'élément déclencheur puis l'élément de résolution

- Plusieurs lectures complètes de l'album (pour favoriser la construction du modèle mental de situation) associées à des lectures fractionnées pour mettre en évidence les éléments saillants du récit.

- Phase finale de restitution du récit par les élèves, présente dès la première séquence mais dont l'étayage et le format ont varié tout au long des cinq séquences pour permettre de la progressivité (restitution à partir de l'album, à partir de l'organisateur visuel, étayé par l'enseignant ou non, individuellement ou en petit groupe).

VERS L'ÉVALUATION DU DISPOSITIF

Depuis plusieurs décennies, une partie des travaux de recherche en psychologie pour l'éducation teste l'implémentation et l'évaluation d'entraînements visant le développement d'habiletés précises. Ces dispositifs d'entraînement, repérés dans la littérature comme étant efficaces (voir par exemple, Bus & Van Ijzendoorn, 1999 ; Pulido & Morin, 2016) s'appuient sur une méthodologie de type expérimental : les différences de performance entre le groupe expérimental et le groupe contrôle aux post-tests constituent donc un indicateur de l'impact de l'entraînement. C'est dans ce cadre expérimental que nous avons choisi de nous situer pour valider notre dispositif intégratif. Le cadre écologique de l'évaluation de notre dispositif (classes volontaires, inclusion de l'ensemble des élèves dont les parents ont donné leur accord, dispositif mis en place par les enseignants eux-mêmes dans leur classe) est un atout pédagogique, mais demeure, par nature, un point de fragilité au strict sens expérimental (non-appareillement des groupes, variabilité dans la mise en œuvre du dispositif).

Pour faire la preuve de son efficacité, notre apprentissage intégratif de la compréhension de récit devrait permettre de développer davantage les habiletés de compréhension du récit

chez les enfants en ayant bénéficié, comparés à des enfants ayant travaillé sur la compréhension de récit de manière plus traditionnelle (c'est-à-dire sans travail spécifique sur les habiletés de compréhension, mais basée uniquement sur des lectures d'album non-réitérées et aboutissant à l'identification directe des personnages et de la succession d'évènements).

Une des particularités de notre dispositif intégratif étant de s'appuyer sur le développement de deux aspects primordiaux à quatre ans (la capacité à mobiliser ses connaissances émotionnelles et à déduire), les enfants du groupe ayant bénéficié de notre dispositif intégratif devraient obtenir des scores en connaissances émotionnelles et en déductions plus élevés que le groupe n'en ayant pas bénéficié.

Par ailleurs, si ces deux habiletés participent à la compréhension de récit chez les jeunes enfants, alors, les connaissances émotionnelles comme les capacités déductives (inférences) devraient être corrélées aux habiletés de compréhension.

Comment allons-nous mesurer l'efficacité de notre méthode en MS ?

Un groupe de 163 enfants (81 filles et 82 garçons), scolarisés en moyenne section (âge moyen : 4 ans) participera à l'expérience. Ils seront issus de six écoles maternelles françaises situées en zone d'éducation prioritaire (REP+). Quarante-vingt-dix enfants de l'échantillon formeront le groupe expérimental qui travaillera la compréhension de récit avec la méthode intégrative décrite préalablement. Soixante-treize enfants seront scolarisés dans les classes du groupe contrôle, n'adoptant pas une approche intégrative et proposant leurs propres progressions sur la compréhension du récit.

Ces deux groupes (expérimental et contrôle) seront testés à deux reprises : tout d'abord au mois de novembre avant le début de la phase d'apprentissage (T1) et au mois de juin de cette même année (T2). La

comparaison T1-T2 permettra d'estimer les effets de l'apprentissage ou les bénéfices de notre méthode sur une année scolaire. Les effets seront également étudiés à la fin de chaque année pendant quatre ans (de la MS au CE1).

Quatre types de tâches seront utilisés auprès des enfants des deux groupes : des tâches dites « contrôle », des tâches mesurant la compréhension de textes, des tâches évaluant les connaissances émotionnelles et des tâches mesurant les processus inférentiels impliqués à cet âge dans la compréhension de récit.

Les tâches « contrôles » permettront de s'assurer que les différences interindividuelles ne sont pas relatives aux capacités mnésiques et langagières des enfants mais sont bien le résultat du type d'apprentissage proposé. Ainsi, au T1, nous testerons les capacités de mémoire verbale à court terme des enfants par une épreuve d'empan mnésique de répétition de chiffres, ainsi que les capacités de compréhension lexicale et syntaxique (ECOSSE, Lecocq, 1996) des enfants par des tâches d'association mot-image ou phrase-image.

Les tâches de compréhension de texte : l'analyse de ces tâches entre le T1 et le T2 devrait permettre de mettre en évidence une amélioration plus importante des performances en compréhension de textes pour les enfants du groupe expérimental que pour ceux du groupe contrôle. Trois des quatre tâches seront les mêmes que celles utilisées par Bianco et al. (2010). Une tâche de rappel sans indice sera adjointe. Quatre textes seront ainsi lus aux enfants en T1 et T2. Ils ne seront pas accompagnés de support visuels ou d'illustrations afin de ne s'intéresser qu'à la compréhension orale. Ces textes présentent des niveaux de complexité variés : ils ont été choisis en fonction de leur longueur (de 60 à 177 mots – une seule lecture étant réalisée, ils sont plus courts que ceux travaillés dans le dispositif), du nombre de personnages (de 2 à 5), des inférences à faire, de la complexité du texte du

point de vue des informations à sélectionner. Le score de compréhension de textes correspondra à la somme des réponses correctes à des questions (portant sur le repérage des personnages principaux, d'éléments situationnels, de causalité explicite et implicite et pouvant nécessiter une inférence) et au nombre d'éléments correctement rappelés dans la tâche de rappel de texte réalisé sans indice. **Les tâches évaluant les connaissances émotionnelles et les processus inférentiels** : ces tâches permettront de mesurer l'évolution d'éléments plus transversaux sollicités par la compréhension de récit et centraux dans notre démarche intégrative : les connaissances émotionnelles et les inférences. L'analyse de ces éléments devra dans un premier temps porter sur l'évolution des connaissances émotionnelles et du processus inférentiel en fonction des groupes (contrôle vs expérimental) en émettant l'hypothèse que la méthode intégrative favorise le développement de ces performances par rapport à une méthode non intégrative. Dans un second temps, l'évolution des connaissances émotionnelles et des capacités déductives devra s'accompagner d'une analyse de leur lien avec les habiletés de compréhension en T2. Cette analyse corrélative permettra de valider l'hypothèse selon laquelle des enfants ayant développé de solides connaissances émotionnelles et des capacités à produire des inférences (probablement ceux du groupe expérimental) présenteront un niveau de compréhension de textes supérieur à des enfants présentant de moins bonnes performances en connaissances émotionnelles et inférences.

- L'analyse des connaissances émotionnelles portera sur le niveau de connaissances relatif à cinq émotions fondamentales : joie, colère, tristesse, peur et surprise. Six images seront utilisées, cinq d'entre elles représenteront chacune des émotions sélectionnées et une image représentant un visage neutre sera intégrée. Les connaissances émotionnelles des

enfants seront évaluées à partir de leur capacité : 1) à repérer ou à reconnaître visuellement une émotion à partir d'expressions faciales, 2) à la nommer et 3) à lui associer un texte court (texte implicite ou explicite).

- Les processus inférentiels seront évalués à partir de quatre textes extraits de Bianco et al. (2010). Ces textes courts (de 40 à 50 mots) sont construits sous forme de devinettes, à partir d'une structure commune : ils proposent la description d'une situation, l'émission de plusieurs possibilités et pour répondre à la question l'enfant doit effectuer une déduction.

CONCLUSION

Les études scientifiques tout comme les observations de terrain montrent que la compréhension de récit peut et doit être enseignée. Nous avons vu que certaines conditions semblent favoriser l'efficacité des pratiques de classe :

- la précocité de l'apprentissage (van den Broek et al., 2005) : commencer dès quatre ans à travailler la compréhension de récit ;
- la continuité et la durée de l'apprentissage (Bianco et al., 2012 ; Kjeldsen, Niemi, & Olofsson, 2003) : proposer un apprentissage régulier sur l'année, puis d'une année à l'autre ;
- un enseignement explicite (Bissonnette, Richard, Clermont, & Bouchard, 2010 ; Swanson & Deshler, 2003) : décomposer une tâche complexe en sous-tâches accessibles aux enfants d'un âge donné et verbaliser les objectifs. Dans notre dispositif, certaines habiletés sont contrôlées (le choix des albums permet de contrôler le vocabulaire, la syntaxe, la mémoire de travail, de par l'univers de référence déterminé et la longueur du récit), alors que d'autres habiletés sont objets d'apprentissage (inférences, par repérage des émotions et des changements d'émotions, éléments de la structure du texte...) ;
- une centration sur des habiletés visées, proposées dans un cadre

structuré (Bianco et al., 2010) : par exemple, les activités rituelles proposées dans l'apprentissage intégratif développent des habiletés déductives et émotionnelles nécessaires à la compréhension de récit.

« L'ensemble des recherches cherchant à attester de l'efficacité des dispositifs pédagogiques convergent vers le même constat, quel que soit le domaine d'enseignement considéré : les dispositifs efficaces visent la prise de conscience progressive des mécanismes impliqués dans les apprentissages et leur intégration à l'activité cognitive des élèves. » (Bianco, 2015, p. 29)

Inscrit dans cette lignée, notre dispositif d'apprentissage propose une progression adaptée au développement des enfants de quatre ans et à son évolution jusqu'à huit ans. Il y rajoute cependant une approche intégrative (prise en compte de l'ensemble des habiletés de compréhension) et intégrée (dans un contexte écologique) de l'apprentissage. Pour répondre à une démarche scientifique, il devra être analysé en termes d'efficacité.

« Administrer la preuve de l'efficacité (...) d'un dispositif pédagogique est essentiel pour améliorer les conditions d'enseignement et constitue le premier pas pour promouvoir « l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs » (Bianco, 2015, p. 21).

L'efficacité de notre dispositif intégratif devrait mettre en évidence :

- des progrès plus nets en compréhension pour le groupe bénéficiant de l'apprentissage intégratif par rapport au groupe contrôle ;
- une réduction des écarts de performances entre les élèves « bons comprennent » et « faibles comprennent » dans le groupe expérimental.

En effet, des méthodes d'apprentissage peuvent être considérées comme efficaces si elles permettent à la moyenne des enfants du groupe expérimental de progresser davantage que les groupes contrôle, mais également si elles permettent de réduire de manière significative les écarts de performances entre les élèves. En d'autres termes, un ap-

La compréhension de récit peut et doit être enseignée.

prentissage efficace est efficace pour tous et devrait profiter davantage aux élèves qui en ont le plus besoin.

REMERCIEMENTS

Les auteures remercient les Inspecteurs de l'Education Nationale des circonscriptions d'Orléans Est et de Saint-Jean de la Ruelle, ainsi que Yann Mercier-Brunel, qui ont permis que cette recherche existe. Elles remercient vivement les conseillers pédagogiques, les coordonnateurs

REP+ et les enseignants des écoles maternelles Claude Lévy, Nécotin, Paul Bert et Paul Doumer pour leur engagement dans ce projet, ainsi que les élèves et les parents qui ont donné leur accord. Elles remercient les enseignantes de l'école maternelle Claude de Loynes (Saint-Cyr en Val) pour les illustrations.

Cette recherche a bénéficié du soutien du GREF et de l'ESPE Centre Val de Loire – Université d'Orléans, de la CARDIE Orléans-Tours et du Lions Club Orléans Sologne ■

BIBLIOGRAPHIE

Bellissens, C., & Denhière, G. (2004). Retrieval from long-term working memory: A skilled use of semantic memory. *Issues in Psycholinguistics*, 1, 185-210.

Bianco, M. (2015). *Pratiques pédagogiques et performances des élèves : langage et apprentissage de la langue écrite* (rapport Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?). Conseil National d'Evaluation du Système Scolaire, Paris.

Bianco, M., Bressoux, P., Doyen, A. L., Lambert, E., Lima, L., Pellenq, C., & Zorman, M. (2010). Early training in oral comprehension and phonological skills: Results of a three-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 14(3), 211-246.

Bianco, M., Pellenq, C., Lambert, E., Bressoux, P., Lima, L., & Doyen, A. L. (2012). Impact of early code-skills and oral-comprehension training on reading achievement in first grade. *Journal of Research in Reading*, 35(4), 427-455.

Bissonnette, S., Richard, M., Clermont, G., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficultés de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse, *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, 1-35.

Blanc, N. (2010). La compréhension des contes entre 5 et 7 ans : quelle représentation des informations émotionnelles ? *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 64, 256-265.

Boisclair, A., Makdissi, H., Sanchez, C., Fortier, C., & Sirois, P. (2004, août). La structuration causale du récit chez le jeune enfant. 9^e colloque de l'AIRDF, Québec (Canada). Repéré à <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Boisclair-makdissi-sanchez-fortier.pdf>

Brun, P. (2001). Psychopathologie de l'émotion chez l'enfant : l'importance des données développementales typiques. *Enfance*, 53, 281-291.

Bus, A. G., & van IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91, 403–414.

Chang, K., Sung, Y., & Chen, I. (2002). The effect of concept mapping to enhance text comprehension and summarization. *Journal of Experimental Education*, 71, 5-23.

DeConti, K. A., & Dickerson, D. J. (1994). Preschool children's understanding of the situational determinants of others' emotions. *Cognition and Emotion*, 8(5), 453– 472.

Denhière G., & Baudet S. (1992). *Lecture compréhension de texte et science cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France.

Denhière, G., Lemaire, B., Bellissens, C. & Jhean-Larose, S. (2004). Psychologie cognitive et compréhension de texte : une démarche théorique et expérimentale. Dans S. Porhiel et D. Klinger (dir.), *Regards croisés sur le texte* (pp. 74-95). Pleyben : Perspectives.

Desmarais, C., Archambault, M. C., Filiatrault-Veilleux, P., & Tarte, G. (2012). La compréhension d'inférences : comparaison des habiletés d'enfants de quatre et de cinq ans en lecture partagée. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 555-578.

Doyen, A. L., & Noyer-Martin, M. (2016). Effets d'un entraînement perceptivo-moteur et aux orthographes approchées sur les compétences scripturales à 5 ans. In M. F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture /Contributions about learning to read and write* (pp. 80-102). Sherbrooke : Éditions de l'Université de Sherbrooke.

Flavell, J. H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world International. *Journal of Behavioral Development*, 24(1), 15-23.

Kintsch, W. (1993). Information accretion and reduction in text processing: Inferences. *Discourse Processes*, 16, 193-202.

Kjeldsen, A. C., Niemi, P., & Olofsson, A. (2003). Training phonological awareness in kindergarten level children: consistency is more important than quantity. *Learning and Instruction*, 13, 349-361.

Legros D., Mervant H., Denhière G., & Salvan C. (1998). Comment aider les élèves de CE1 à construire la cohérence globale de la signification d'un texte ? *Repères*, 18, 81-96.

Makdissi, H., & Boisclair, A. (2006). Interactive reading - A context for expanding the expression of casual relations in preschoolers. *Written language and literacy*, 9(2), 177-211.

Makdissi, H., & Boisclair, A. (2004). L'art de raconter chez l'enfant d'âge préscolaire : *Une grille de développement du récit*. Document III (Rapport de recherche déposé au Programme de partenariats en développement social, Développement des ressources humaines : Université de Sherbrooke et Université Laval).

- McKoon, G., & Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99, 440-466.
- Morin, M. F., & Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en ma-ternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663-683.
- Paris, S. G., Carpenter, R. D., Paris, A. H., & Hamilton, E. E. (2005). Spurious and genuine correlates of children's reading comprehension. Dans S.G. Paris et S.A. Stahl (dir.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 131-160). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinet, L., & Gentaz, E. (2008). Evaluation d'entraînements multisensoriels de préparation à la reconnaissance de figures géométriques planes chez les enfants de cinq ans : étude de la contribution du système haptique manuel. *Revue Française de Pédagogie*, 162, 29-44.
- Pulido, L., & Morin, M. F. (2016). L'accompagnement des premières écritures : effets et pratiques – une synthèse. Dans M. F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture /Contributions about learning to read and write* (pp. 58-79). Sherbrooke : Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Rossi, J. P., & Bert-Erboul, A. (1991). Information selection strategies in the reading of scientific texts, *Tübingen, Second European Conference for Research on Learning and Instruction*.
- Schneider, W., Küspert, P., Roth, E., Visé, M., & Marx, H. (1997). Short-and long-term effects of training phonological awareness in kindergarden: Evidence from two German studies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66, 311-340.
- Swan, R. A., & Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123, 162-185.
- Swanson, H. L., & Deshler, D. (2003). Instructing adolescents with learning disabilities converting a meta-analysis to practice. *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 124-135.
- Trabasso, T., & Stein, N. L. (1997). Narrating, representing, and remembering event sequences. Dans P. W. Van den Broek, P. J. Bauer et T. E. Bourg (dir.), *Development Span in Event Comprehension and Representation. Bridging Fictional and Actual Events* (pp 237-270). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J. S., Butler, J., White, M. J., & Lorch, E. P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. Dans S. Stahl et S. Paris (dir.), *Children's Reading Comprehension and Assessment* (pp.107-130). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wenner, J. A. (2004). Preschoolers' comprehension of goal structure in narratives. *Memory*, 12, 193-202.
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2003). A Closer Look at Preschoolers' Freely Produced Labels for Facial Expressions. *Developmental Psychology*, 39, 114-128.



Lecture littéraire et altérité à l'école

Didactique de la lecture littéraire et éducation à l'altérité : quelles pratiques pour quels enjeux ?

RÉSUMÉ

Cette contribution se propose de répondre aux enjeux actuels d'une éducation à l'altérité prescrite par l'institution scolaire, en l'articulant à ceux d'une didactique de la lecture littéraire ancrée dans une approche subjective. En effet l'appréhension de l'altérité nécessite un questionnement du sujet quant à son identité et au rapport qu'il entretient à autrui, proche ou lointain, géographiquement ou symboliquement. La littérature, en tant que support privilégié de ce questionnement, doit ainsi être investie par une didactique intégrant l'actualité des interrogations culturelles et identitaires, notamment les pratiques sociales effectives des élèves et l'élargissement des supports littéraires. C'est pourquoi cette contribution présentera des exemples de mise en œuvre d'une éducation à l'altérité adossée au champ de la littératie médiatique multimodale. Les données présentées ont été recueillies dans le cadre d'un atelier de recherche à l'ESPE de Caen, rassemblant des étudiants de master 1 et 2 (mention premier degré). L'élève sera ainsi appréhendé en tant que sujet lecteur et sujet social, selon une approche qui participe de l'éducation interculturelle.

Magali **JEANNIN**,
LASLAR (EA4256),
ESPE de l'Académie de Caen,
Université de
Caen-Normandie

MOTS CLÉS :

éducation à l'altérité, identité, lecture littéraire, sujet lecteur, littératie multimodale

Cette contribution se propose d'interroger ce concept d'altérité à l'épreuve de sa didactisation en classe.

1. Nous reprenons ici les termes hégéliens convoqués par Sartre dans son approche de l'œuvre de Flaubert.

2. Sujet lecteur lorsque l'apprenant est engagé dans une approche universelle et singulière de la littérature – et donc de l'identité culturelle.

3. Sujet social impliqué dans la mesure où l'individu s'inscrit dans un contexte, scolaire et extrascolaire qu'il sera amené à questionner.

4. Ces deux déclinaisons du sujet interculturel sont au cœur des enjeux de cette contribution. Nous en posons simplement ici les points saillants.

5. Son paradigme littéraire serait Antoine Roquentin dans *La nausea* (Sartre, 1938).

Le nouveau Socle de connaissances, de compétences et de culture (2015) met l'accent sur l'appréhension de la diversité des cultures et de leurs représentations symboliques. Dans le cadre du domaine 5 sont notamment promues « une réflexion sur soi et sur les autres, une ouverture à l'altérité » dans une optique de « construction de la citoyenneté ». Ainsi

l'institution pose-t-elle la nécessité d'une éducation à l'altérité, d'autant plus prégnante dans une actualité où la multiplication des contextes pluri et multiculturels s'accompagne de l'exacerbation des postures identitaires. Cette contribution se propose d'interroger ce concept d'altérité à l'épreuve de sa didactisation en classe, plus particulièrement dans son articulation avec la didactique de la lecture littéraire. En effet, la littérature participe à la fois du collectif et du singulier : conjointement patrimoine culturel et point de vue subjectif sur cette culture même. Comment et à quelles conditions une didactique ancrée dans cet « universel-singulier »¹ de la littérature permet-elle la mise en œuvre effective d'une éducation à l'altérité à l'école ? Notre cadre conceptuel sera celui de l'éducation interculturelle (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996) et convoquera par conséquent les paramètres phénoménologiques liés à la prise en compte du sujet, conjointement envisagé en tant que sujet lecteur² et sujet social impliqué³ 4. Parallèlement, nous nous appuierons sur les travaux récents menés dans le champ de la littératie multimodale (Boutin, Laccelle & Lebrun, 2012), approche qui renouvelle la didactique de la lecture en intégrant la diversité de ses modes (linguistique et iconique notamment) et en s'appuyant sur les pratiques sociales effectives des élèves. Les données qui seront présentées dans cette contribution ont été recueillies dans le cadre de l'atelier de recherche « enseigner les compétences (inter)culturelles à l'école », adossé au master MEEF (Métiers de

l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation) mention 1er degré, à l'ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) de l'académie de Caen.

Un premier temps sera consacré à l'explicitation du cadre théorique et conceptuel – altérité, approche phénoménologique du sujet et littératie multimodale – ainsi qu'à la présentation du recueil de données. Un second temps présentera l'analyse de quelques données inscrites dans le champ de la littérature de jeunesse à l'école, et s'attachera aux enjeux et moyens d'une didactique conjointe de la lecture et de l'altérité.

CADRAGE CONCEPTUEL

L'éducation à l'altérité

L'articulation étroite du sujet social et du sujet lecteur est posée par l'anthropologue François Laplantine (1999) lorsqu'il convoque les textes littéraires comme support d'une conception ouverte, dynamique de l'identité, à rebours de la tentation actuelle d'enfermement et d'opacité. Car « le texte [littéraire] instaure des relations sans cesse inédites. Il fait apparaître la distance de ce qui semblait contigu et la contiguïté de ce qui paraissait distant » (p. 78).

Néanmoins, une éducation à l'altérité ancrée dans les enjeux sociétaux d'une citoyenneté ouverte et démocratique nécessite une clarification du concept même d'altérité et de son articulation effective avec le concept d'identité. Les tenants de l'éducation interculturelle (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996) mettent en évidence la dimension fondamentalement intersubjective de l'appréhension du monde. Selon cette approche phénoménologique, l'expérience authentique est celle où le sujet se trouve impliqué. Jean-Paul Sartre, dans la continuité de son approche de la philosophie de Merleau-Ponty, oppose ainsi à la réification du monde le regard de l'individu « embarqué »⁵. Dans cette optique, le sujet prend le risque de l'expérience, le risque de

la rencontre avec l'autre qui est aussi celui de la différence, de la dissonance, de la dissension. « C'est que l'identité est d'abord un être-dans-le-monde, [...] un risque avant tout, qu'il faut courir, et qu'elle fournit ainsi au rapport avec l'autre et avec ce monde, en même temps qu'elle résulte de ce rapport » (Chamoiseau & Glissant, 2007, p. 2).

L'altérité se définit ainsi comme capacité à concevoir l'existence conjointe du même et du différent, à la fois en soi et dans autrui. S'envisager « soi-même comme un autre » (Ricoeur, 1990), prévient le repli identitaire, l'enfermement dans une appréhension figée et définitive de soi qui est une des premières causes de la peur voire du rejet de l'autre.

L'altérité dans la littérature de jeunesse

La littérature est le lieu par excellence de ce questionnement du sujet et des limites de son identité, dans une perspective socio-anthropologique. François Laplantine convoque ainsi Proust, le Diderot de Jacques le fataliste ou encore Montaigne (1999, p. 75-84), qui ont mis en exergue l'impossibilité de fixer le moi en une identité définitive. La littérature jeunesse intègre également cette approche plurielle du sujet. Ainsi l'album désormais classique⁶ *Max et les maximonstres* met en scène un délire de régression fantasmatique qui matérialise l'espace intérieur du sujet, où l'identité se constitue conjointement en positif et en négatif. Les albums de Chris van Allsburg⁷ investissent quant à eux l'espace du rêve et de l'inconscient, et mettent en question les notions de « réalité » et de « normalité ».

Outre l'expérience de soi à soi, l'expérience de l'altérité est aussi une expérience de soi à autrui, comme le rappelle le philosophe Emmanuel Levinas (1983) : la rencontre avec autrui le fait émerger comme semblable et différent, en dehors de toute essentialisation culturelle. Si la découverte

de l'autre comme dissemblable peut prendre la forme de l'exotisme dans certaines œuvres très marquées culturellement⁸, il faut se garder de figer les représentations et d'enfermer l'autre dans une identité culturelle qui le réduirait à n'être qu'une accumulation de stéréotypes (Demorgon, 1996). Dans cette perspective, les œuvres de littérature de jeunesse qui abordent la question du point de vue permettent une véritable prise de conscience de la diversité d'appréhension du monde, indépendamment de tout critère ethnique ou géographique. *Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne (1998), illustre cette variation subjective : l'album raconte quatre fois la même histoire du point de vue des différents personnages principaux, pour lesquels aucune assignation ethnique n'est possible puisque l'auteur-illustrateur a choisi de les représenter sous forme de singes. Cependant Anthony Browne n'évacue pas la dimension sociétale, puisque le nœud du récit est l'amitié entre deux enfants, contrecarrée par les différences de milieu social. L'enfant se trouve donc directement confronté à la question de l'altérité, altérité « proche » dans la mesure où ces problématiques peuvent recouper son expérience quotidienne, quand bien même il ne se trouve pas interrogé par des situations d'altérité « lointaine » dans le cadre scolaire, c'est-à-dire à des contextes ouvertement pluri et multiculturels.

Néanmoins la littérature est également un support d'accompagnement de l'élève dans son appréhension de la diversité culturelle, notamment dans les contextes où se pose la question des modalités d'élaboration d'une culture commune. En effet comment favoriser l'appréhension de l'altérité pour et par les élèves allophones ou dont le français est la langue seconde, voire langue de scolarisation ? Les recherches récentes ont mis en évidence la nécessité d'intégrer les langues et cultures de ces élèves au sein de la classe (Matthey & Simon, 2009 ; Castellotti, 2009), afin de favoriser le développement de ce

6. Désigné comme tel dans la liste de référence pour le cycle 2 du Ministère de l'Éducation Nationale, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/58/0/La_litterature_a_l_ecole_liste_de_reference_C2_110323_171580.pdf, consulté le 04/12/2016.

7. Par exemple *Les mystères de Harris Burdick* (1984) ou *Une figue de rêve* (1996).

8. Par exemple les adaptations des *Mille et une nuits*, ou les récits à visée documentaire fréquemment utilisés en classe qui mettent l'accent sur les particularismes culturels, comme *Mon premier voyage tout autour de la terre* (Duhazé, 2010).

La littérature est le lieu par excellence de ce questionnement du sujet et des limites de son identité.

que Glissant (2009) nomme « identité relation », faite non de renoncement mais d'échanges, de glissements, d'interactions : une véritable éducation interculturelle, qui envisage l'appréhension de l'altérité tant du côté du « natif » que de « l'étranger ». Les tenants d'une telle approche préconisent l'usage en classe d'albums à vocation interculturelle, qu'il s'agisse de s'appuyer sur les héritages culturels divers en contextes pluri et multiculturels, ou d'envisager l'ouverture culturelle de tous les élèves. On peut néanmoins regretter que cette prise en compte nécessaire soit encore une pratique très marginale (Miguel Addisu & Maire Sandoz, 2016).

Une didactique subjective et multimodale pour la construction de l'altérité

Accompagner l'élève dans sa formation à l'altérité, c'est-à-dire comme sujet « embarqué » dans une relation intersubjective au monde, nécessite par ailleurs une didactique spécifique des textes littéraires, favorisant à plusieurs titres l'appropriation des œuvres et variant leurs modalités d'approche. C'est pourquoi il nous semble pertinent de convoquer la didactique dite « subjective », qui envisage justement l'élève en tant que sujet lecteur, ainsi que le prônent les tenants de l'éducation interculturelle.

Par ailleurs le courant « subjectif » a ouvert à une exploration didactique des différentes modalités de lecture – au-delà du seul texte : la littératie médiatique multimodale. Ses

apports, centrés ici sur la didactique de l'image fixe et animée, et sur l'intégration des pratiques de lecture effectives des élèves, apparaissent également féconds, s'agissant notamment de s'intéresser à l'élève comme sujet social impliqué.

La didactique dite « subjective » (Langlade & Rouxel, 2004), ancrée dans les problématiques de la théorie de la réception, met l'accent sur les modalités d'appropriation singulière de l'œuvre littéraire par l'élève. Annie

Rouxel (2007, p. 49) la définit ainsi comme une « didactique de l'implication ». Ses modalités pratiques sont présentées par Langlade et Lacelle (2007), qui préconisent de s'appuyer sur les différentes modalités d'engagement du sujet lecteur dans l'œuvre littéraire, qu'ils théorisent sous le terme « d'activité fictionnalisante » (2007, p. 55).

Le contenu fictionnel de l'œuvre est en effet toujours investi, transformé, singularisé par l'activité fictionnalisante du lecteur qui produit des images et des sons en « complément » de l'œuvre (concrétisation imageante ou auditive), réagit à ses caractéristiques formelles (impact esthétique), établit des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages (cohérence mimétique), (re)scénarise des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire (activité fantasmatique), porte des jugements sur l'action et la motivation des personnages (réaction axiologique)⁹.

À partir de cette typologie s'est constitué un groupe de recherche élargissant la prise en compte du sujet lecteur aux différents « modes » littéraires et aux pratiques effectives de lecture des élèves : le « groupe de recherche en littératie médiatique multimodale » s'intéresse ainsi à tous les supports (papier, numérique, etc.) et à tous les modes (linguistique / iconique / auditif / gestuel) en jeu dans la « lecture-spectature » (Lacelle, Lebrun & Boutin, 2012) d'œuvres appréhendées par conséquent en tant que « multitextes »¹⁰. Dans ce cadre didactique, l'appropriation de l'œuvre par le sujet lecteur est envisagée tant du point de vue du texte que de l'image, qu'il s'agisse des illustrations d'un album ou des images d'un film. Une telle didactique s'emparera du film d'animation *Kirikou et la sorcière* de Michel Ocelot (1998) ou s'attachera à faire entrer les mangas dans la classe. Les enjeux didactiques sont au carrefour des différentes problématiques de l'altérité : l'ouverture culturelle, l'affirmation de son identité culturelle coïncidant avec la découverte de l'universel-singulier, l'implication du sujet

9. Ce sont les auteurs qui soulignent.

10. <http://www.litmedmod.ca/> consulté le 04/14/2016.

Accompagner l'élève dans sa formation à l'altérité nécessite une didactique spécifique des textes littéraires.

lecteur-spectateur, favorisés par la prise en compte par l'enseignant de la richesse des « multitextes ». Si l'on prend ainsi l'exemple de *Kirikou*, qui est une adaptation d'un conte guinéen, la mise en film constitue une véritable reconnaissance des enjeux du genre qui fait aussi écho à l'activité fictionnalisante du sujet lecteur : « La mise à l'écrit d'un conte, c'est laisser une trace indélébile de cette culture, mais c'est également une mise en silence. Les arts de l'image mobile permettent de restaurer la sonorité de la voix » (Perrot, 2004, p. 13).

Le recueil de données

Les données présentées et analysées dans cette contribution sont issues de recherches/actions menées depuis 2014 dans le cadre de l'atelier de recherche « Enseigner les compétences (inter)culturelles à l'école », au sein du master MEEF mention 1er degré à l'ESPE de Caen. Des données ont été recueillies par des étudiants de master 1 et 2 respectivement dans le contexte de stages d'observation (M1) ou de pratique accompagnée (M2 non alternant) et de stage en responsabilité (M2 alternants). Telles qu'elles sont présentées dans le cadre de cette contribution, elles constituent des synthèses d'un travail mené sur le long terme, comprenant : analyses de questionnaires et d'entretiens directs et semi-directifs d'enseignants et d'élèves, de supports didactiques et de productions d'élèves, d'écrits réflexifs centrés sur l'activité de l'enseignant et/ou de l'élève (type analyse a posteriori). De manière générale, l'approche engagée est déductive, dans la mesure où les étudiants ont cherché à vérifier des hypothèses de départ faisant suite à la lecture en atelier d'anthropologues et sociologues de l'altérité (Laplantine, 1999 ; Lévi-Strauss, 1987), ou de didacticiens des langues-cultures (Puren, 2014). Dans quelle mesure, par exemple, retrouve-t-on dans le cadre de la classe de stage les stéréotypes auxquels on pouvait s'attendre ? Quel est le degré d'ethnocentrisme des élèves ? Dans quelle mesure, après

croisement avec l'approche de Piaget du développement cognitif des jeunes enfants, cet ethnocentrisme est-il ou non constitutif de l'égo-centrisme « naturel » du jeune enfant ? Dans cette optique, les étudiants se sont souvent attachés à élaborer des questionnaires de prise de représentation des élèves. Notamment, il s'est agi pour une étudiante¹¹, de faire émerger les stéréotypes liés à la culture créole avant la lecture d'un album traitant de l'esclavage en cycle 3 (questionnaire à base d'un nuage de mots, l'absence de représentation sur la culture créole ayant été supposée en amont). Un second questionnaire, en fin de séquence a permis d'évaluer en partie¹² l'évolution des représentations initiales (recherche autonome des mots par les élèves). Les entretiens semi-directifs avec les Maîtres d'Accueils Temporaires (MAT) dans le cadre du stage se sont attachés notamment à vérifier les hypothèses concernant le manque de formation initiale et continue des enseignants aux questions d'altérité et une certaine marginalité des pratiques tournées vers le questionnement des identités (d'après Miguel Addisu & Maire Sandoz, 2016, par exemple). Par ailleurs, les entretiens visant à expliciter les choix didactiques et pédagogiques des enseignants se sont centrés sur la définition du terme « altérité » par les enseignants et à la façon dont ils envisageaient la faire appréhender aux élèves (hypothèse : centrage sur les savoirs à propos des cultures). Cette approche uniquement métaculturelle (au sens de Puren, 2014) est la plus répandue mais reste incomplète (*ibid*). Dès lors, l'ayant fait émerger, les étudiants ont envisagé des pistes complémentaires de développement de l'approche de l'altérité qui ont nourri leurs propositions didactiques en stage. Certaines ont fait l'objet d'une présentation sur le blog de recherche adossé à l'atelier¹³ ; une majorité a été finalisée en fin d'année universitaire dans le cadre d'un ERCAPP (Écrit de Recherche Contributif à l'Analyse des Pratiques Professionnelles) en

11. Son travail autour de l'album *Tanbou est présenté à la fin de cette contribution.*

12. En partie seulement car les stéréotypes ne se déconstruisent pas en quinze jours.

13. <http://lewebpedagogique.com/alterite/>, consulté le 04/12/2016.

14. A partir de l'album *Le message de l'esquimau* (Richard & de Coster).

master 1 ou d'un ERVIP (Écrit de Recherche à Visée Professionnalisante) en master 2. Quelques-unes sont des formalisations a priori de questionnements didactiques et interculturels en préparation d'un stage imminent (novembre 2016). Toutes les propositions didactiques présentées dans le cadre de cette contribution ont été effectivement mises en œuvre et/ou directement observées par les étudiants et fonctionnaires stagiaires. Elles ont fait l'objet d'une présentation réflexive en atelier de recherche, axée sur l'explicitation de leurs enjeux interculturels et littéraires et sur l'analyse a priori et a posteriori de leur mise en œuvre didactique.

MOYENS ET ENJEUX

Nous présenterons dans ce second temps quelques pistes d'exploitation littéraire et interculturelle d'œuvres multimodales. La présentation des résultats de l'analyse prendra la forme d'une catégorisation *a priori* des approches de l'altérité et de l'appréhension de l'identité culturelle, s'appuyant sur les recherches menées en didactique de l'interculturel (Zarate, 1993). Ces dernières préconisent une entrée dans la culture cible par les stéréotypes, tout en rappelant les écueils prévisibles, et la nécessité de la déconstruction des représentations dans un second temps. Par ailleurs notre approche se base sur la prise en compte des pratiques sociales de lecture effectives des élèves, dans la perspective d'une intégration des contextes pluri et multiculturels. Ainsi notre catégorisation a priori propose une progression dans l'approche de l'altérité par les élèves indexée sur une complexification du questionnement des identités culturelles.

Le projet a notamment pour objectif de créer une nouvelle culture commune, celle de la classe

Quand l'autre est différent du même : découverte exotique et appréhension de l'universel-singulier

La découverte de l'autre passe

d'abord par la reconnaissance d'une dissemblance qui se garde de toute hiérarchisation culturelle, ce que les anthropologues résument sous le terme d'ethnocentrisme (Lévi-Strauss, 1987, p. 19-22). Si l'exotisme est l'entrée privilégiée, il faut se garder de figer autrui dans des particularismes, simplifications et généralisations qui définissent une identité cloisonnée et monolithique. Cet écueil a fait l'objet d'une observation et d'une analyse par un étudiant lors de séances consacrées aux Inuits en classe de CP¹⁴.

Des grands panneaux d'explication quasi ethnographiques étaient exposés sur tout un pan de mur dans la classe afin d'expliquer leur mode de vie, leurs pratiques et les objets qui façonnaient leur quotidien. [...] Mais cet attrait pour l'affichage pose le problème de la « réduction » du sujet qu'il évoque. Dans notre cas, représenter certains traits particuliers et stéréotypés de la civilisation des Inuits pose la question de ce que l'on enseigne de l'autre à l'école. (Dossman, 2016, p. 6)

Le terme « esquimau » est un nom exonyme jugé offensant et discriminatoire par les Inuits eux-mêmes. Le titre même de l'ouvrage de littérature jeunesse choisi pose donc question. Par ailleurs son exploitation n'a fait l'objet que d'une approche documentaire folklorisante.

A contrario une entrée dynamique dans l'altérité par l'exotisme est possible lorsqu'elle s'appuie sur les pratiques effectives des élèves et sur la mise en relation des cultures. Un étudiant de master 2 mène actuellement son projet de recherche autour de la lecture-spectature de mangas en cycle 3, qui font partie de l'univers des élèves, notamment par le biais des animés. Le projet, qui sera testé en contexte multiculturel, a notamment pour objectif de créer une nouvelle culture commune, celle de la classe. Il s'agit en effet de proposer la culture japonaise comme tiers social faisant relation entre les élèves, dont certains sont allophones ou dont le français est la langue seconde. L'entrée proposée

15. Extraits de réponses d'élèves transcrites par la stagiaire.

est celle d'un dessin animé, Goshu Le Violoncelliste (Isao Takahata, 2001) dont la spectature sera accompagnée d'une approche didactique subjective visant à faire émerger aussi bien la singularité de l'œuvre que sa résonance profonde avec les thématiques universelles du conte (les animaux secourables et la transformation intérieure du héros). C'est bien à l'appréhension de l'universel-singulier que l'élève sera conduit. Le questionnement proposé aux élèves, dans le cadre d'une didactique subjective, pourra être le suivant : « Penses-tu que Goshu est un bon violoncelliste ? Pourquoi ? » ; « Penses-tu que Goshu va accepter de jouer pour le souricéau malade ? Qu'aurais-tu fait à sa place ? » ; « Compare l'affiche française et l'affiche japonaise du film. Laquelle préfères-tu et pourquoi ? » ; « Quel passage du dessin animé trouves-tu le plus amusant ? pourquoi ? » ; « Qu'est-ce qui te semble le mieux montrer que cette histoire se passe au Japon ? ».

Quand l'autre devient le même : altérité lointaine et l'altérité proche

Certains supports littéraires initient quant à eux un dépassement de l'exotisme pour conduire à la proximité du même et de l'autre. Ainsi du conte vietnamien *La montagne aux trois questions*, adapté par Béatrice Tanaka (1976) et

exploité en classe par une étudiante de master 1 (Rosseels, 2015) dans le cadre d'une approche de l'altérité en classe de CP. Compte-tenu de l'âge des élèves, la lecture a été faite en collectif par l'enseignante, et l'accent a porté sur l'élément le plus identifiable de l'altérité : le physique. Les éléments culturellement exogènes (spécifiquement asiatiques) n'ont pas fait l'objet d'explicitation particulière : le but de la stagiaire était également de vérifier l'universalité de ce conte et de son message (la relativité du beau et du laid).

Les échanges oraux qui ont suivi la lecture ont mis en évidence que les éléments culturellement exogènes

du conte n'ont pas été spécifiquement repérés par les élèves, qui se sont majoritairement concentrés sur les valeurs de solidarité et d'entraide. Invités dans un second temps à répondre à la question : « Est-ce que le plus important est l'apparence, la beauté physique ? », les élèves ont majoritairement conclu à sa relativité : « Non, l'important c'est de s'aider », « l'étudiant est beau pour la fille du fermier et c'est le plus important »¹⁵.

Ainsi la culture commune ici construite est celle du questionnement sur l'identité (doit-on être réduit à son physique ?) dans un contexte d'altérité (le laid, ce peut-être moi ou mon voisin). La démarche s'appuie ainsi sur l'activité fictionnalisante du sujet lecteur que Lacelle et Langlade (2007, p. 55) ont dénommée « réaction axiologique ». En effet les enfants se sont identifiés au personnage malheureux (ou à sa fille), et cette intériorisation des problématiques de l'altérité dépasse l'exotisme et l'altérité lointaine (la laideur c'est ce qu'on ne connaît pas) pour questionner l'altérité proche : « [...] des valeurs universelles ont émergé, issues d'une culture commune aux humains et objets d'un consensus » (Rosseels, 2015, p. 13).

Quand l'autre questionne mon identité culturelle : vers une identité-relation

La finalité de la rencontre interculturelle, au-delà de la (re)connaissance de l'autre, est la mise en question de sa propre identité (Zarate, 1993) et des repères qui la constituent, non dans une perspective de renoncement à soi, mais de création d'une identité reliée à autrui, ce qu'Edouard Glissant appelle de ses vœux sous le nom d'« identité-relation » (2009, p. 62). Elle repose également sur la reconnaissance de l'altérité comme un autre soi, susceptible de rencontrer, d'influencer, de faire évoluer notre pensée et de la relier aux autres, dans une double perspective d'« ouverture subjective (sympathique à autrui) » et d'« intériorisation de la tolérance »

La culture commune ici construite est celle du questionnement sur l'identité.

(Glissant & Chamoiseau, 2007, p. 113).

Dans ce cadre, la question de l'identité et du déracinement, prégnante dans le contexte actuel d'accueil de migrants, peut également être posée par le biais de certains albums qui abordent la question du voyage sans retour.

La question de l'identité et du déracinement peut être posée par le biais de certains albums.

La grande majorité des élèves associe le voyage au tourisme, c'est-à-dire à une mobilité circulaire d'agrément, quand la réalité de l'expérience de l'émigration renvoie souvent à des problématiques de mobilité linéaire subie. L'appréhension de cet impensé de la mobilité et du voyage permet un nouveau rapport aux représentations sur le migrant et sa différence culturelle d'une part ; une mise en question de ses propres référents culturels d'autre part. Ainsi l'album *Tanbou* (Barsony & Krater, 2014) présente à la fois la culture créole (et l'histoire des esclaves fugitifs) et sa réactualisation à l'école. Au début de l'album, la jeune Marie ne parvient pas à chanter « À la claire fontaine ». Sa découverte du chant et des rythmes créoles grâce à Donga, descendant d'esclave, libèrent sa voix en même temps que se construit sa rencontre avec l'autre. Un CD vient soutenir la lecture de cet album qui apparaît ainsi comme un véritable multimediatexte.

L'exploitation en classe de l'album a fait émerger, dans un premier temps, la difficulté des élèves à appréhender l'idée même de déracinement (Lelogeais, 2015) : les réponses aux questionnaires après la lecture révèlent que les enfants n'ont pas saisi que le voyage des esclaves depuis l'Afrique est un voyage sans retour, ni que l'abandon forcé de leur culture d'origine est un processus irréversible. La démarche didactique subjective vient alors soutenir la réflexion sur l'identité culturelle et sur l'enjeu de la rencontre : l'identification à Marie permet l'appréhension de la culture créole, et à un second niveau, l'appréhension de cette culture même comme mélange, et in fine, l'appréhension de toute

culture comme rencontre (le chant final de Marie et Donga). Appréhension dynamique de l'identité qui est celle des anthropologues (Laplantine, 1999).

L'élève doit pouvoir se décentrer pour comprendre à la fois la démarche de Marie, de Donga fils et Donga père [...]. La dimension affective prend alors une part importante chez l'élève : il est touché par l'histoire de Marie (personnage qui lui ressemble), par l'histoire de Donga l'esclave (le traitement inhumain dont il est victime et sa réaction face à cela) et peut se demander : que ferais-je à leur place ? Ainsi, cet album a un double intérêt : nous sommes en face d'une rencontre interculturelle positive entre Marie et Donga et d'une autre rencontre, celle-ci subie, où l'homme doit puiser dans ses ressources pour parvenir à survivre (Lelogeais, 2015, p. 13).

CONCLUSION

Cette contribution s'est interrogée sur les enjeux actuels de l'éducation à l'altérité prescrite par l'institution scolaire, et s'est attachée à mettre en évidence la nécessité de son articulation à une didactique spécifique de la lecture littéraire, à travers le prisme d'un recueil de données mené dans le cadre d'un atelier de recherche de master 1 et 2 à l'ESPE de Caen. Dans cette perspective, les pratiques scolaires ont été questionnées à l'aune de leur élaboration et de leur mise en œuvre par les enseignants ; l'appropriation effective par les élèves des enjeux de l'éducation à l'altérité a également été examinée. Des propositions didactiques ont ainsi été élaborées – et testées.

Au terme de cette étude, il semble essentiel de souligner à quel point l'appréhension de l'altérité à travers la découverte de la diversité des cultures et de leurs représentations symboliques met en jeu la construction identitaire et nécessite l'implication et la décentration conjointes du sujet. Dans le cadre d'une éducation à l'al-

térité, la littérature apparaît comme support privilégié d'une approche des cultures en termes d'universel-singulier, et de l'identité en termes de relation. Il s'agira ainsi de proposer une mise en œuvre didactique favorisant l'implication de l'élève comme sujet, à la fois comme sujet lecteur mais également comme sujet social inscrit dans les enjeux démocratiques contemporains. Le champ de la littératie médiatique multimodale propose ainsi une démarche didactique ancrée dans les problématiques

de la réception littéraire et favorisant son appropriation tout en ouvrant le champ des possibles en termes de supports. L'éducation à l'altérité, envisagée comme construction d'une identité culturelle dynamique tournée vers les relations intersubjectives, s'apparente ainsi à une éducation à la mobilité : mobilité physique qui interroge les voyages avec ou sans retour, mais également mobilité « symbolique » à vocation existentielle. « Les pays sans falaises n'appellent pas au large » (Glissant, 2009, p. 90) ■

BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.

Castelotti, V. (2009). Construire l'intégration en (des)intégrant les catégories ? Langue(s) et intégration scolaire. *Le français aujourd'hui*, 164, 109-114.

Dossmann, C. (2016). La culture commune à l'école, interculturalité et décentration. *Écrit de Recherche Contributif à l'Analyse des Pratiques Professionnelles en vue de l'obtention de la première année du master « Métiers de l'Éducation, de l'enseignement et de la formation », mention « Enseignement primaire »*. Université de Caen-Normandie, ESPE, année universitaire 2015-2016.

Demorgon, J. (1996). *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*. Paris : Economica-Anthropos.

Glissant, E., & Chamoiseau, P. (2007). *Quand les murs tombent, l'identité nationale hors-la-loi ?* Paris : Galaade Éditions.

Glissant, É. (2009). *Philosophie de la relation*. Paris : N.R.F. Gallimard.

Laplantine, F. (1999). *Je, nous et les autres*. Paris : Le Pommier.

Lacelle, N., & Langlade, G. (2007). Former des lecteurs / spectateurs par la lecture subjective des œuvres. In J.L Dufays (dir). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation* (pp. p.55-64). Bruxelles : UCL.

Langlade, G., & Rouxel, A. (2004). *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J. F. (dir). (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Lelogeais, P. (2015). Le voyage et l'éducation à l'interculturalité. Sensibiliser les élèves à ces notions grâce à la littérature de jeunesse. *Mémoire en vue de l'obtention du master « Métiers de l'Éducation, de l'enseignement et de la formation », spécialité « premier degré »*. Université de Caen-Basse-Normandie, ESPE, année universitaire 2014-2015.

Levinas, E. (1983). *Le temps et l'autre*. Paris : Presses Universitaires de France.

Lévi-Strauss, C. ([1952] 1987). *Race et histoire*. Paris : Folio Essais.

Matthey, M., & Simon, D. L. (2009). Préface. Altérité et formation des enseignants. Nouvelles perspectives. *Lidil*, 39, 5-18.

Miguel Addisu, V., & Maire Sandoz, M. O. (2016). Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique ? *Repères*, 52, 59-76.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, *Bulletin Officiel* n°17 du 23 avril.

Perrot, J. (2004). *Les métamorphoses du conte*. Berne : Peter Lang.

Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique. *Intercâmbio*, 7(2), 21-38.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Rosseels, S., & Persillet, C. (2015). Les représentations de l'autre à l'école primaire. *Écrit de Recherche Contributif à l'Analyse des Pratiques Professionnelles en vue de l'obtention de la première année du master « Métiers de l'Éducation, de l'enseignement et de la formation », mention « Enseignement primaire »*. Université de Caen-Normandie, ESPE, année universitaire 2015-2016.

Rouxel, A. (2007). De la tension entre utiliser et interpréter dans la réception des œuvres littéraires en classe : réflexion sur une inversion des valeurs au fil du cursus. In J. L. Dufays (dir.). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation* (pp. 45-55). Bruxelles : UCL.

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Site de l'atelier de recherche « enseigner les compétences (inter)culturelles à l'école, ESPE de Caen : <http://lewebpedagogique.com/alterite/>, consulté le 04/12/2016.

Site du Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale : <http://www.litmedmod.ca/>, consulté le 04/12/2016.

Site du Ministère de l'Éducation nationale présentant la liste de référence des œuvres de littérature de jeunesse pour le cycle 2 : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/58/0/La_litterature_a_l_ecole_liste_de_reference_C2_110323_171580.pdf, consulté le 04/12/2016.

Site du Ministère de l'Éducation nationale présentant le Socle de connaissances, de compétences et de culture : <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>, consulté le 04/12/2016.

Barsony, P., & Krater, E. (2014). *Tanbou*. Paris : Syros jeunesse.

Browne, A. (1998). *Une histoire à quatre voix*. Paris : L'école des loisirs.

Duhazé, G. (2010). *Mon premier voyage autour de la terre*. Paris : Albin Michel jeunesse.

Sartre, J. P. (1938). *La nausée*. Paris : Gallimard.

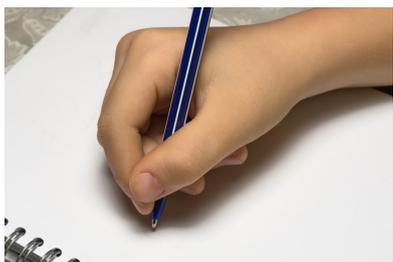
Tanaka B., & Jiang Hong, C. (1976). *La Montagne aux trois questions*. Paris : Albin Michel jeunesse.

Van Allsburg, C. (1984). *Les mystères de Harris Burdick*. Paris : L'école des Loisirs.

Van Allsburg, C. (1996). *Une figue de rêve*. Paris : L'école des loisirs.

Ocelot, M. (1998). *Kirikou et la sorcière*. [DVD]. France : France Télévision Distribution.

Isao T. (2001). Oh ! Productions. *Goshu, le violoncelliste*. [DVD]. France : Les Films du Paradoxe.



Compétences métalinguistiques et écriture

Analyse des verbalisations métagraphiques de jeunes scripteurs dans les premières années d'apprentissage de l'écriture.

RÉSUMÉ

De nombreux travaux menés en linguistique et en psycholinguistique ont étudié l'acquisition du système écrit d'une langue par les jeunes enfants et mis à jour un développement non linéaire de leurs compétences métalinguistiques, ces capacités à adopter une attitude réflexive pour analyser des faits de langue. L'analyse croisée des écrits autographes et des verbalisations associées par les scripteurs pour justifier leurs choix graphiques fait apparaître une variété de procédures mobilisées pour écrire et l'élaboration de plus en plus aboutie de leurs verbalisations métagraphiques. Dans le prolongement de ces travaux, notre recherche vise à étudier le développement des compétences métalinguistiques de 15 élèves suivis du milieu de la grande section (5 ans) à la fin du CE1 (8 ans). Nous tentons plus précisément de montrer l'articulation entre les verbalisations métalangagières et métalinguistiques mobilisées pour décrire et expliquer le fonctionnement de la langue par les jeunes élèves. Notre analyse laisse apparaître plusieurs profils d'élèves en fonction du type de verbalisations et des procédures linguistiques déclarées.

Florence **MAUROUX**,
Laboratoire CLLE-LTC,
ESPE de l'Académie
de Toulouse,
Université de Toulouse
Jean Jaurès

MOTS CLÉS :

apprentissage de l'écriture, développement métalinguistique, verbalisations métagraphiques, école maternelle/primaire

INTRODUCTION

Depuis une quarantaine d'années, de nombreux travaux menés en linguistique et en psycholinguistique ont étudié l'acquisition du système écrit d'une langue par les jeunes enfants. A cette fin, les chercheurs analysent les mots ou les phrases écrits de façon autonome par l'enfant, avant tout apprentissage formel de l'écrit. Ces études mettent à jour les caractéristiques communes de ces traces écrites qui permettent d'inférer les connaissances en construction chez le jeune scripteur et son niveau de conceptualisation de la langue écrite (pour une synthèse, voir David & Morin, 2013). De façon complémentaire, des chercheurs analysent les verbalisations de l'enfant associées à ces productions autographes (David, 2008 ; Morin, 2005 ; Morin & Nootens, 2013 ; Parent & Morin, 2009). L'étude conjointe des productions de l'élève et de ses verbalisations métagraphiques (Jaffré, 1995), explicitation par l'élève de ses choix d'écriture, permet ainsi d'interpréter avec le moins d'ambiguïté possible ces traces encore non conventionnelles.

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Les compétences métalinguistiques sont les capacités d'un sujet à adopter une attitude réflexive pour analyser des faits de langue. Notre étude cherche à mieux comprendre le développement de ces compétences métalinguistiques, révélé par l'étude des verbalisations métagraphiques de jeunes scripteurs dans les premières années de l'apprentissage de l'écriture.

Pour expliciter ses choix graphiques, l'élève peut utiliser le langage courant pour parler sur la langue et décrire les processus cognitifs, non spécifiques à l'écriture, mobilisés pour écrire. Il s'agit alors de verbalisations métalangagières. Il peut également recourir à une métalangue, terminologie

spécifique pour décrire et expliquer le fonctionnement de la langue et, plus particulièrement dans notre champ d'étude, les procédures et connaissances liées à l'activité d'écriture. Nous les nommons alors verbalisations métalinguistiques.

L'entretien métagraphique a pour but d'amener l'élève à expliquer ses choix graphiques. Dans ce contexte, le recours à l'un ou l'autre des types de verbalisation serait un indicateur du niveau de conscience que l'élève a des procédures mobilisées pour écrire. Ainsi, en lien avec la tâche d'écriture et sous l'effet de l'apprentissage systématique de l'écrit mis en place à partir au début de l'école élémentaire, nous faisons l'hypothèse que l'élève devrait formuler des verbalisations métalinguistiques plus nombreuses que les verbalisations métalangagières, révélant une maîtrise de plus en plus aboutie des connaissances et concepts linguistiques sous-jacents à cette activité linguistique.

CADRE THÉORIQUE

Variabilité des procédures d'écriture mobilisées par les jeunes scripteurs

Des travaux mettent en évidence une variété de procédures mobilisées par l'élève pour écrire (David, 2003 ; Morin, Ziarto, & Montésinos-Gelet, 2003). Pour encoder un mot, l'élève dispose, en général, de trois procédures (David & Dappe, 2013) :

- orthographique : écrire le mot suivant un modèle présent ou disponible en mémoire ;
- phonographique : transcrire des phonèmes à l'aide de graphèmes ;
- morphographique : écrire les marques dérivationnelles (ex : S de gris permettant de former d'autres mots de la même famille : grise, grisaille...) et/ou flexionnelles (pluriel, terminaisons verbales...).

Cette classification repose sur un usage supposé d'une procédure par l'élève qui peut combiner plusieurs procédures au cours de l'encodage d'un même mot. Seuls l'observation

Des travaux mettent en évidence une variété de procédures mobilisées par l'élève pour écrire .

de l'élève en cours de tâche et un entretien métagraphique permettent de mieux comprendre les procédures privilégiées par l'élève pour parvenir à la trace écrite.

Place et importance du méta- dans le développement des compétences de scripteur du jeune élève

En cherchant à mieux comprendre la construction progressive des règles de fonctionnement de la langue écrite par les jeunes apprenants, des travaux révèlent la place et l'importance du métalinguistique dans le développement des compétences scripturales des élèves. Plus particulièrement, Karmiloff-Smith (1992) et

Gombert (1990) proposent des modèles du développement des compétences métalinguistiques et identifient trois phases au sein de ce processus :

Phase 1 – Niveau procédural et premier niveau d'explicitation (connaissances et stratégies mobilisées de façon implicite et mises en œuvre dans une situation particulière) ;

Phase 2 – Premier niveau de conscience (processus internes plus conscients sans pouvoir être encore verbalisés par l'apprenant) ;

Phase 3 – Niveau de maîtrise métalinguistique (procédures conscientes et accessibles à la verbalisation).

Dans ce modèle, les connaissances de l'apprenant sont réorganisées pour permettre à l'élève de glisser peu à peu des connaissances procédurales inconscientes vers des connaissances de plus en plus conscientes et verbalisables.

Analyse des verbalisations métagraphiques

Cette analyse est complexe à mener. Pour le chercheur, il est difficile d'observer et de faire verbaliser des phénomènes mentaux. Pour l'élève, la langue se trouve être à la fois l'objet d'étude et le moyen de verbaliser, d'explicitier, les processus mobilisés pour écrire.

Des recherches analysent l'évolution des verbalisations métagraphiques

des élèves et mettent à jour les explicitations de plus en plus abouties de l'enfant pour verbaliser les procédures cognitives mobilisées en situation de production ou de révision (David, 2008 ; Morin & Nootens, 2013 ; Parent & Morin, 2009).

Peu d'outils d'analyse sont cependant disponibles pour étudier les verbalisations métagraphiques des élèves. Nous retenons la grille d'analyse de Morin (2005) qui étudie les verbalisations produites par 67 élèves francophones de CP (Cours Préparatoire) soumis à une épreuve d'écriture de mots, en milieu et fin d'année scolaire. L'analyse repose sur deux critères :

- Les verbalisations métacognitives : remarques relatives au fonctionnement cognitif du sujet, qui ne sont pas liées à une unité linguistique ;
- Les verbalisations métalinguistiques : remarques portant sur la production graphique de l'élève et donc sur la langue écrite.

L'étude révèle que les verbalisations métalinguistiques produites sur la tâche d'écriture sont beaucoup plus nombreuses que les verbalisations métacognitives. Ce constat nous a conduit à nous interroger sur le développement des compétences métalinguistiques qui peut être induit par le recours à l'un ou l'autre des types de verbalisations. Dans l'analyse qui suit, nous distinguerons les verbalisations métalangagières, comme verbalisations pour décrire des processus cognitifs non spécifiques à la tâche d'écriture, des verbalisations métalinguistiques, mobilisant des procédures linguistiques conscientes et induisant le recours à une terminologie précise.

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Contexte de l'étude et participants

L'étude s'est déroulée dans deux écoles de Carcassonne (France, département de l'Aude). Une classe de 23 élèves a été suivie dans chaque école, du deuxième trimestre de Grande Section de maternelle (GS) à

Peu d'outils sont disponibles pour étudier les verbalisations métagraphiques des élèves.

1. Voir en annexe des exemples de questions et relances utilisées par l'intervieweur suivant les réponses formulées par les élèves.

la fin de la première année du Cours Élémentaire (CE1).

Durant cette période, les élèves ont été régulièrement soumis à une tâche d'écriture de phrases, en milieu de GS, puis en septembre, janvier et juin de Cours Préparatoire (CP) et de CE1. Il s'agit de produire une ou plusieurs phrases afin de légèrer une image choisie pour induire l'emploi de marques morphographiques et ainsi analyser ce que peut en dire l'élève.

Chaque production a été suivie d'un entretien métagraphique pour recueillir les verbalisations de l'élève explicitant ses choix graphiques.

Notre analyse porte sur les verbalisations métagraphiques des 15 élèves qui ont participé à tous les temps d'évaluation. Nous disposons ainsi de 7 entretiens métagraphiques pour chaque élève de notre échantillon, soit 105 entretiens (d'une durée de 20 minutes environ), enregistrés et retranscrits, sur une période de deux ans et demi.

Notre analyse porte sur les verbalisations métagraphiques des 15 élèves.

Au cours de l'entretien, l'intervieweur s'appuie sur la trace écrite de l'élève pour le questionner sur ses choix d'écriture et relancer l'entretien. Afin de garantir la fiabilité de l'analyse, tous les entretiens ont été menés par le même intervieweur et se sont déroulés selon une trame identique¹ :

1. Relecture et pointage par l'élève des mots de l'énoncé produit à l'écrit ;
2. Questionnement sur les choix graphiques ;
3. Auto-évaluation de sa production par l'élève.

Méthodologie d'analyse des verbalisations métagraphiques des élèves

Les entretiens métagraphiques sont analysés à l'aide d'une grille reposant sur les deux catégories de verbalisations que nous avons présentées plus haut. Cet outil a été enrichi, par ajustements successifs, à partir de l'analyse des premiers entretiens métagraphiques. Plusieurs sous-catégories, reprises dans le tableau ci-dessous, sont alors apparues (tableau 1).

TABLEAU N°1
Synthèse des catégories et sous-catégories retenues pour l'analyse des verbalisations métagraphiques des élèves

Les verbalisations métalangagières (usage courant du langage, processus cognitifs non spécifiques à la tâche d'écriture)	
Sous-catégories	Exemples de verbalisations d'élèves
L'évaluation sur la capacité à écrire	<i>Garçon, j'ai pas réussi à l'écrire.</i>
Les verbalisations métalangagières élémentaires	<i>J'ai réfléchi dans ma tête. C'est facile à écrire.</i>
La mémorisation comme processus cognitif non spécifique à l'écriture ou enseigné	<i>Je m'en suis souvenu. On l'avait appris dans les mots-outils.</i>
L'absence de repérage des dysfonctionnements : l'évitement	<i>Je suis sûr que ça s'écrit comme ça.</i>
Les verbalisations métalinguistiques (référence consciente aux procédures linguistiques, usage de la métalangue)	
La procédure orthographique (mémorisation d'une spécificité ou partie du mot)	<i>Château c'est comme bateau j'ai écrit le T et E et le A et le U.</i>
La procédure phonographique	<i>J'ai entendu le F et /7/.</i>
La procédure morphographique	<i>S parce que les enfants ils sont plusieurs il y en a pas juste un.</i>
Les opérations de révision	<i>J'ai pas mis le E pour faire sonner le T je vais le rajouter.</i>

Dans les limites de cette contribution, nous nous centrons sur les commentaires métalangagiers et les commentaires métalinguistiques relayant l'une des trois procédures linguistiques recensées (orthographique, phonographique et morphographique).

LES RÉSULTATS

Nos résultats globaux confortent les conclusions d'études antérieures (Morin, 2005) sur la répartition des verbalisations métagraphiques au sein desquelles les verbalisations métalinguistiques occupent une place importante (verbalisations métalangagières = 38 % vs verbalisations métalinguistiques = 62 %).

Au-delà de ce constat, notre analyse met à jour des différences interindividuelles importantes : un tiers des élèves a recours à des verbalisations métalangagières et métalinguistiques dans des proportions presque égales. Pour deux d'entre eux, les verbalisations métalangagières sont même supérieures aux verbalisations métalinguistiques. À l'inverse, trois élèves produisent une proportion plus importante de verbalisations métalinguistiques que la moyenne.

Afin de mieux comprendre ce phénomène, nous détaillons à présent la nature des verbalisations formulées par les élèves.

Nature et évolution des verbalisations métalangagières

L'évaluation de l'élève sur sa capacité à écrire

Ce type de verbalisation consiste, pour l'élève, à dire qu'il sait ou ne peut pas écrire un mot, une lettre, une phrase. On remarque que les élèves ont très peu verbalisé de telles verbalisations, la moyenne étant de 2 verbalisations par élève pour l'ensemble des 7 entretiens. Cela corrobore le constat que tous les élèves ont essayé d'écrire et que, même en GS, aucun n'a refusé de se lancer dans la

production écrite d'une phrase.

Les verbalisations métalangagières élémentaires

Les verbalisations métalangagières élémentaires sont en revanche plus nombreuses et représentent en moyenne 9.5 % des verbalisations produites. Interrogé sur la procédure mise en place pour écrire, l'élève recourt à une réponse très générale qui n'implique pas une procédure réflexive. Dans de nombreux cas, les verbalisations élémentaires sont une base de départ du questionnement. L'intervieweur doit amener l'élève à entrer dans l'analyse linguistique. On trouve donc souvent ce type de verbalisations en début d'entretien puis les élèves adoptent la posture réflexive nécessaire à l'explicitation de leurs traces écrites.

La procédure de mémorisation comme processus cognitif général ou enseigné

Les verbalisations regroupées dans cette catégorie évoquent l'action de mémoriser sans plus de précision linguistique ou référencée à un outil ou une procédure enseigné-e. Les verbalisations de cet ordre sont nombreuses et représentent en moyenne 20 % des verbalisations. Ces verbalisations occupent une proportion croissante des verbalisations tout au long de l'étude, avec une évolution marquée à partir du CE1. Ainsi, au fil du temps, les élèves font référence au-x dispositif-s didactique-s mis en œuvre dans la classe pour expliquer, par une procédure de mémorisation, l'écriture de certains mots.

L'absence de repérage des dysfonctionnements

Ces verbalisations représentent en moyenne 6 % des verbalisations des élèves. Dans certains cas, le recours à ce type de verbalisations peut s'apparenter à une stratégie d'évitement. En effet, dans la mesure où les questions d'autoévaluation de la production interviennent en fin d'entretien, il est possible que les élèves trouvent ici un moyen de le clôturer. Par les questions qui suivent, l'intervieweur cherche alors à vérifier si la verbalisation constitue une formulation « éco-

Notre analyse met à jour des différences interindividuelles importantes.

nomique » ou bien une réelle absence de repérage des dysfonctionnements. Cette nouvelle approche peut pousser l'élève dans ses retranchements et l'amener à reconsidérer sa réponse « économique ». Dans ce cas, ce type de verbalisations peut être considéré comme une base de relance de l'entretien méta-graphique.

Nature et évolution des commentaires métalinguistiques

La répartition de ces verbalisations renseigne sur les procédures privilégiées par les élèves.

La procédure orthographique

Ces verbalisations font référence au rappel en mémoire d'une spécificité orthographique du mot ou du mot dans sa globalité. Dans de nombreux cas, ce type de verbalisations relaie une stratégie analogique, c'est-à-dire que l'élève compare les éléments communs à deux mots, comme dans l'exemple suivant :

Entretien avec Alina en fin de CP (EM4) à propos du mot chateau

EM4-30 Alina : j'ai mis le T et le E et le A et le U ensemble

EM4-31 Chercheur : et comment tu as trouvé ces lettres ?

EM4-32 Alina : c'est comme bateau j'ai écrit le T et E et le A et le U

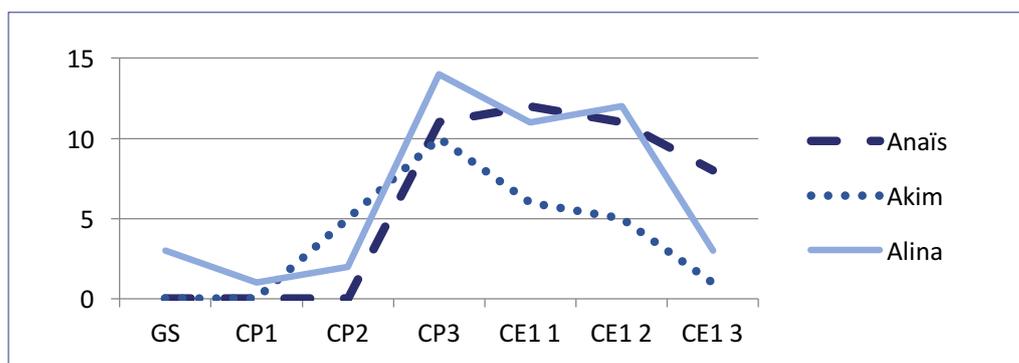
L'évocation de cette procédure reste rare (5 % en moyenne) et intervient généralement à partir du milieu du CP. Toutefois, alors que certains élèves font souvent référence à cette procédure, d'autres ne l'évoquent jamais au cours des 7 entretiens.

La procédure phonographique

Les verbalisations métalinguistiques relayant les correspondances phonographiques sont privilégiées par la majorité des élèves pour expliquer leur procédure d'écriture (45.1 % en moyenne).

De façon générale, les élèves verbalisent ce type de procédure de façon exponentielle à partir de la fin du CP puis tout au long du CE1. Certains s'appuient cependant plus tôt sur le principe alphabétique pour justifier leurs choix graphiques mais semblent délaisser ces procédures à partir du CE1 pour en explorer de nouvelles. La figure 1, qui donne à voir l'évolution des verbalisations métalinguistiques relayant une procédure phonographique pour 3 élèves de notre échantillon, illustre ce constat.

FIGURE N°1
Exemples d'évolution des verbalisations métalinguistiques relayant une procédure phonographique de la GS à la fin du CE1



Ces écarts interindividuels importants laissent apparaître trois profils d'élève qui peuvent évoquer :

- le recours privilégié à la procédure phonographique ;
- l'usage conjoint de différentes procédures avec un recours privilégié à la procédure phonographique ;
- l'usage équilibré des différentes procédures d'écriture.

De façon générale, nous constatons que les performances de scripteur ne semblent pas être un critère distinctif puisqu'on trouve des scripteurs de niveau hétérogène dans les différents profils.

La procédure morphographique

Les élèves de notre échantillon évoquent de façon très variable la procédure morphographique. Ainsi, selon les élèves, les verbalisations métalinguistiques relayant cette procédure peuvent être totalement absentes ou représenter plus de 30 %

des verbalisations de l'élève.

Ainsi, les verbalisations portant sur la procédure morphographique représentent plus de 25 % des commentaires métalinguistiques pour 5 élèves de notre échantillon. Ils évoquent cette procédure généralement à partir du troisième trimestre de CP et y font référence de plus en plus fréquemment au fil du CE1. Parmi eux, certains élèves sont de bons scripteurs tandis que d'autres font partie des faibles scripteurs. Ainsi, malgré un niveau de performance faible en écriture, les élèves peuvent déjà noter des marques morphographiques et en expliquer la présence, témoignant de cette façon de préoccupations orthographiques en construction.

Généralement, la marque morphographique explicitée note la marque du pluriel d'un nom, comme dans l'exemple suivant :

Entretien avec Brice au troisième trimestre de CE1 (EM7) à propos de l'écriture de [les] étoiles

EM7-36 Chercheur : et comment tu savais que ça s'écrivait comme ça étoile à la fin ?

EM7-37 Brice : parce que j'ai regardé plein de fois sur le cahier et j'ai vu que c'était écrit comme ça

EM7-38 Ch. : étoiles ça s'écrit toujours comme ça ?

EM7-39 Brice : oui- - parfois non parfois sans S

EM7-40 Ch. : ah bon ? et comment tu sais qu'il en faut un ici ?

EM7-41 Brice : parce que au début les étoiles il y a un S là (montre les)

EM7-42 Ch. : il y a un S à les et alors du coup - ?

EM7-43 Brice : du coup je mets un S à la fin de étoile

EM7-44 Ch. : mais il n'y est pas toujours alors ?

EM7-45 Brice : non pas toujours quand on met une là il y a pas de S

Brice s'appuie sur un traitement syntaxique pour justifier le marquage morphographique du nombre et sur la présence du déterminant au plu-

riel précédent le nom étoile. D'autres élèves ajoutent à ce raisonnement un traitement sémantique, comme dans les échanges suivants :

Entretien avec Abel au troisième trimestre de CE1 (EM7) à propos de l'écriture de [les] enfants

EM7-27 Chercheur : et qu'est-ce que tu as mis à la fin ?

EM7-28 Abel: regardent

EM7-29 Ch. : non mais attends à la fin de enfants ?

EM7-30 Abel: S comme j'avais mis les

EM7-31 Ch. : qu'est-ce que ça veut dire ça ?

EM7-32 Abel: parce que les enfants ils sont plusieurs il y en a pas juste un

EM7-33 Ch. : et alors ?

EM7-34 Abel: si je mets pas le S on va croire qu'il y en a juste un seul

EM7-35 Ch. : ah d'accord

EM7-36 Abel: on le met au pluriel

Abel conclut son raisonnement appuyé sur l'aspect syntaxique (présence du déterminant pluriel les) et sémantique en précisant que ce S correspond au pluriel. Cependant, en dépit du recours à la terminologie grammaticale (pluriel), l'absence d'accord du verbe suivant noté RE-

GARDE nous incite à penser que le marquage flexionnel du nombre n'est pas encore stabilisé pour Abel. La métalangue semble ici mobilisée de façon encore aléatoire. Certains élèves, comme Akim dans l'extrait suivant, semblent toutefois mobiliser consciemment ces concepts :

Entretien avec Akim au troisième trimestre de CE1 (EM7) à propos de l'écriture de [les] étoiles

EM7-39 Chercheur : d'accord à la fin de étoile tu avais mis un S

EM7-40 Akim: oui parce qu'il y en a plusieurs

EM7-41 Ch. : comment tu sais qu'il y en a plusieurs ?

EM7-42 Akim: parce qu'il y a les devant

EM7-43 Ch. : donc les ça veut dire qu'il y en a plusieurs donc tu mets un S ?

EM7-44 Akim: oui

EM7-45 Ch. : et tu mets toujours un S ?

EM7-46 Akim: non parfois ENT

EM7-47 Ch. : et comment tu sais que là c'est pas ENT alors ?

EM7-48 Akim: parce que - - - il faut que ça soit un verbe

EM7-49 Ch. : pour mettre quoi ?

EM7-50 Akim: ENT

EM7-51 Ch. : pour mettre ENT il faut que ce soit un verbe et là c'est un verbe ou pas ?

EM7-52 Akim: non

EM7-53 Ch. : comment tu le sais que c'est pas un verbe ?

EM7-54 Akim: parce que on peut pas le conjuguer

La justification du morphogramme S s'appuie sur l'aspect sémantique et syntaxique. Elle s'enrichit de la distinction clairement établie entre marque flexionnelle nominale et verbale. Akim peut proposer une procédure d'identification du verbe pour écarter cette hypothèse et justifier l'écriture de la marque flexionnelle nominale.

Les verbalisations formulées par les élèves mettent à jour la variété des raisonnements relatifs à la gestion des marques morphographiques. Elles permettent d'induire différents niveaux de conscience des concepts liés à la morphographie du système écrit du français selon que l'élève appuie son analyse sur :

- un traitement syntaxique ;
 - un traitement syntaxique et sémantique, induisant l'emploi aléatoire de la terminologie grammaticale ;
 - un traitement syntaxique et sémantique, mobilisant une terminologie grammaticale appropriée et des savoirs orthographiques justifiés.
- Ces quelques exemples illustrent des

différences interindividuelles dans le niveau de conceptualisation révélés par les verbalisations formulées par les élèves sur les procédures mobilisées pour écrire. Ils montrent que tous les élèves ne parviennent pas en même temps à un niveau de conscience permettant une verbalisation explicite des concepts liés aux différentes procédures. Certains élèves se focalisent plus longtemps sur l'encodage phonographique tandis que d'autres tentent de rendre compte de l'aspect morphographique de la langue, témoignant ainsi de préoccupations orthographiques plus diversifiées.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

L'analyse des verbalisations métagraphiques des 15 élèves suivis au fil de l'étude valide l'hypothèse d'un recours plus fréquent à des verbalisations métalinguistiques plutôt que métalangagières pour expliciter les choix d'écriture. Elle permet égale-

ment de détailler la nature des différences individuelles constatées et de faire apparaître plusieurs profils d'élèves.

En effet, la nature des verbalisations des élèves confirme que le développement des compétences métalinguistiques n'est pas linéaire (Karmiloff-Smith, 1992) et peut varier en fonction des procédures linguistiques considérées. Au fil de ce processus, certaines connaissances et compétences liées à l'écriture sont accessibles à la conscience des élèves, ce qui facilite leurs verbalisations explicites et efficaces. Néanmoins, même lorsque les traces écrites révèlent une maîtrise encore aléatoire du système écrit du français, les commentaires métalinguistiques peuvent être le signe d'une évolution dans la conceptualisation de la langue écrite (Geoffre, 2013).

Ainsi, certains élèves ont principalement recours à des verbalisations métalangagières relayant des processus cognitifs non spécifiques à la tâche d'écriture, signe de connaissances et procédures mobilisées im-

PLICITEMENT, à un niveau procédural. D'autres verbalisent des procédures d'écriture variées. Si les verbalisations relayant la procédure phonographique semblent privilégiées au CP, les élèves ne s'en contentent pas. Un niveau de conscience de plus en plus élaboré des faits linguistiques peut se manifester par des verbalisations révélant des connaissances conscientes et verbalisables, induisant le recours à une métalangue mobilisée à bon escient. Il pourrait constituer la phase 4 du développement métalinguistique.

Les résultats de notre recherche nécessitent d'être vérifiés sur un échantillon plus large d'élèves. Ils ouvrent des perspectives didactiques importantes. En cela, ils rejoignent les préconisations faites pour l'apprentissage de la lecture (Gomilla, 2011) incitant à penser des dispositifs didactiques permettant aux enseignants d'aider leurs élèves à développer des compétences métalinguistiques, intégrant l'utilisation d'une métalangue appropriée, afin d'éviter le recours à un métalangage plus ou moins métaphorique et source de confusion ■

Le développement des compétences métalinguistiques n'est pas linéaire.

BIBLIOGRAPHIE

David, J. (2003). Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 137-158.

David, J. (2008). Les explications métagraphiques appliquées aux premières écritures enfantines. *Pratiques*, 139 140, 163 187.

David, J., & Dappe, L. (2013). Comment les élèves de début de primaire approchent-ils la morphographie du français ? *Repères*, 47, 109 130.

David, J., & Morin, M. F. (2013). Repères pour l'écriture au préscolaire. *Repères*, 47, 7-17.

Geoffre, T. (2013). *Vers le contrôle orthographique au cycle 3 de l'école primaire. Analyses psycholinguistique et propositions didactiques*. (Thèse de doctorat). Université Stendhal, Grenoble 3, Grenoble.

Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Gomila, C. (2011). *Parler des mots, apprendre à lire : La circulation du métalangage dans les activités de lecture*. Bern : Peter Lang.

Jaffre, J. P. (1995). Compétence orthographique et acquisition. Dans D. Ducard et al. (dir.), *L'orthographe en trois dimensions* (pp. 93-158). Paris : Nathan.

Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Morin, M. F. (2005). Declared Knowledge of Beginning Writers. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5(3), 385-401.

Morin, M. F., & Nootens, P. (2013). Étude des procédures verbalisées en lecture et en écriture chez des forts et faibles orthographes au début du primaire. *Repère*. 47, 83-107.

Morin, M. F., Ziarto, H., & Montesinot-Gelet, I. (2003). L'état des connaissances de jeunes scripteurs en maternelle. *Psychologie et Education*, 54(3), 83 - 100.

Parent, J., & Morin, M. F. (2009). Les commentaires métagraphiques pour mieux connaître les savoirs du lecteur-scripteur débutant. Dans R. Bergeron, G. Plessis-Belair et L. Lafontaine (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (pp. 153-174). Québec : Presses de l'Université du Québec.

ANNEXE



ANNEXE N°1

Exemples de relances et questions utilisées par l'intervieweur durant l'entretien métagraphique

But du questionnement	Remarques de l'élève	Questions de l'enseignant
Amorce de l'entretien		Comment tu as fait pour écrire cette phrase ? Comment tu as fait pour écrire le premier mot ?
Demande de précision sur la démarche	J'ai réfléchi dans ma tête	Qu'est-ce que tu as fait dans ta tête quand tu as réfléchi ? Tu as pensé à quelque chose dans ta tête ? Tu t'es dit quelque chose ?
	J'ai tiré les sons	Comment tu sais que ce mot commence par cette lettre ? Qu'est-ce que tu as écrit alors quand tu as tiré les sons ?
	J'ai photographié le mot	Comment tu as fait quand tu as eu besoin de l'écrire ?
Demande de précision sur une graphie	J'ai écrit A	Comment tu sais qu'il y a A dans ce mot ? Comment tu as fait pour trouver les lettres de ce mot ?
	J'ai hésité entre le EZ et le ER	Comment tu as fait pour choisir entre les deux ?
Demande de précision sur un morphogramme	Je l'ai écrit mais elle s'entend pas cette lettre/ elle est muette	Comment tu l'as trouvée alors ? Comment tu sais qu'il faut la mettre si tu ne l'entends pas ? A quoi elle sert cette lettre si on ne l'entend pas ?
	Parce que c'est le pluriel	Comment tu sais que c'est le pluriel ?

But du questionnement	Remarques de l'élève	Questions de l'enseignant
Confrontation verbalisation/trace	Regarde c'est écrit ici et ici mais tu ne l'as pas écrit pareil qu'est-ce que tu en penses ? c'est lequel alors ? comment tu le sais ?	
Retour sur les ratures, changements, erreurs verbalisés	Je me suis trompé	Qu'est-ce qui n'allait pas là ? Comment tu sais que ça ne va pas/ce n'est pas ça ? Comment tu sais qu'il faut barrer cette lettre/ mettre cette lettre ?
Auto-évaluation de sa production	Tu penses que ça s'écrit comme ça ce mot/cette phrase ?	
	Non	Qu'est-ce qui ne va pas à ton avis ? Qu'est-ce que tu aimerais changer ? Comment tu fais pour savoir ?
Evaluation par rapport à une forme normée	Si je l'écris moi, tu penses que je l'écrirais comme ça ce mot/cette phrase ?	
	Je ne suis pas sûr/je ne pense pas	Qu'est-ce qui ne va pas à ton avis ? Qu'est-ce que tu aimerais changer ? Comment tu fais pour savoir ?

Articulation lecture-écriture en formation



Quelles articulations entre lire et écrire pour de jeunes enseignants du premier cycle en formation ?

RÉSUMÉ

Depuis les années 1970, des recherches font état de la nécessité d'une continuité entre lire et écrire. Les injonctions officielles françaises relaient en partie ce constat. A l'ESPE de Gironde, la formation des étudiants enseignants stagiaires du premier degré sensibilise à cette double entrée, en s'appuyant sur des travaux de recherche. Pour envisager les conceptions des étudiants et les obstacles qu'ils rencontrent lors de la mise en œuvre de séquence d'enseignement en lecture-écriture, nous prenons en compte des écrits professionnels d'évaluation centrés sur la littérature de jeunesse. L'analyse de l'intérêt d'un album ou d'un roman et la mise en place d'activités de lecture et d'écriture y sont exigées. Les activités sollicitées en lecture et en écriture, ainsi que leurs relations, sont l'objet de l'analyse de 15 travaux d'étudiants. La diversité des approches des travaux rendus est loin d'être normative, des continuités entre les propositions relatent ainsi un souci d'envisager l'écrit comme un support de travail à part entière.

Martine **CHAMPAGNE-
VERGEZ**

LabE3D laboratoire
d'épistémologie des
didactiques disciplinaires
ESPE Nouvelle Aquitaine
Université de Bordeaux

MOTS CLÉS :

lecture-écriture, compréhension interprétative, sujet scrip-
teur, écrit professionnel, statut de l'écrit

INTRODUCTION

Les rapports entre lecture et écriture sont un sujet de préoccupation présent depuis plus de 30 ans dans le champ de la recherche de la didactique du français ainsi que dans les instructions officielles et ce, dès l'école maternelle et ensuite à l'école élémentaire françaises. Ces usages de la lecture et de l'écriture sont légitimement en continuité avec des pratiques scolaires socio-historiquement construites, et sollicitent des registres variés. Ainsi la prégnance d'une norme à laquelle se conformer dans l'interprétation du texte résidait traditionnellement dans le texte même, de même que dans le respect d'une norme de la « rédaction », correspondant à une application directe d'apprentissages préalablement enseignés de manière systématique. Dans cette perspective, toutes les productions se ressemblent. Actuellement, les représentations des actes d'interprétation du sujet lecteur vont jusqu'à institutionnaliser le sujet lecteur comme auteur de son interprétation textuelle, le sujet scripteur inventant lui-même son propre texte. En effet, les travaux de Rémond et Romian (1994) font état, dès le plan Rouchette des années 1970, d'intentions de mise en cohérence des différents domaines d'enseignement du français, dans la perspective d'une maîtrise de la langue pour tous, en sollicitant le sens des activités proposées¹. La prise en compte des problèmes à résoudre, évoquée par Ducancel (1998) participerait aussi de cette relation étroite entre lecture et écriture. Comment de jeunes enseignants en cours de formation initiale s'emparent-ils des connaissances scientifiques actuellement disponibles en vue de proposer une articulation entre lire et écrire à travers leurs écrits professionnels ? Dans un premier temps nous proposerons un état des lieux des relations possibles entre lecture et écriture, ainsi que de la pertinence de mobiliser des traces d'écrits professionnels en fin de formation. Nous préciserons les mé-

1. Même si un relatif constat d'échec est avancé quant à cette volonté, à l'issue des 40 ans de la revue *Pratiques à Metz* en 2015.

thodes de recueil et de traitement des écrits professionnels. L'analyse des données cible les caractéristiques majeures de ces écrits de travail (Chabanne & Bucheton, 2002) évaluatifs. Enfin nous discuterons des obstacles rencontrés par les étudiants quant à une continuité entre lire et écrire à propos des albums de jeunesse, en vue d'envisager quelques pistes de réflexion à ce sujet.

INTERACTIONS LECTURE-ÉCRITURE

Des aptitudes à lire et à écrire sont sollicitées dans la vie quotidienne et à l'école primaire bien avant que les futurs élèves puissent les concrétiser. Cette acculturation à l'écrit, présente depuis l'école maternelle, repose sur les lectures racontées, lues, dramatisées, répétées, ainsi que sur des rencontres avec des situations de productions d'écrits via la médiation de l'adulte. De telles situations favorisent l'élaboration de significations partagées. La « chose écrite » acquiert un sens personnel au cours d'échanges entre les enfants et l'enseignant. La construction de représentations et d'usages de l'écrit prend ainsi forme (Barré de Miniac, 2000) et se poursuit dans le temps scolaire et hors du temps scolaire.

Ces apprentissages premiers, cruciaux, deviennent ensuite des enjeux de la réussite dans les situations de lecture et d'écriture. Ils semblent différenciateurs dans la trajectoire scolaire (Bonnéry, 2003). Les injonctions officielles relaient depuis une trentaine d'années ces incontournables, auxquels la recherche, dès 1970, accorde beaucoup d'importance, la multiplicité des approches relatée étant importante.

Des injonctions officielles relayant a priori les conclusions de la recherche

Les injonctions officielles relaient avec certaines inflexions la nécessité d'une continuité entre lire et écrire (de 1995 à 2015). Elles suivent en cela les

résultats de recherche établis depuis 1970, et en particulier des recherches actions. En 2002, les textes officiels s'appuient sur des contributions de didacticiens. Lire et écrire au cycle 3 (2003), intitulé d'un document d'aide à la mise en œuvre des instructions officielles, sollicite densité, diversité des pratiques et continuités entre ces pratiques scolaires. Toutefois des réformes successives réifient l'objet écrit, avec la prédominance d'une dimension d'étude de la phrase. Consécutivement, une réduction de la place de littérature de jeunesse (en 2008) minore la lecture. Actuellement, les entrées fournies des derniers textes et la prolifération des documents d'accompagnement renforcent la nécessité d'un enseignement ciblé et accru, sans que pour autant des ponts soient tendus entre ces deux pôles. La dimension de l'écriture devient cruciale car « [...] la maîtrise progressive des usages de la langue écrite favorise l'accès à un oral plus formel et mieux structuré » et ce, dès la maternelle (en 2015).

En effet, la centration sur l'écrit semble première.

2. Voir à ce sujet Rémond et Romian (1994) et Quet (2008).

3. Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc (2010).

Des apports de la recherche non négligeables en vue du terrain

Dès les années 80, les enjeux de la formation de jeunes élèves sont identifiés par le groupe d'Écouen (Jolibert, 1984), en lecture et en écriture. Des travaux de Ferreiro (1988) préconisent des allers-retours entre les domaines du lire et de l'écrire et insistent sur une acculturation conjointe des domaines dès l'apprentissage de la lecture. Chauveau (1997) poursuit dans cette lignée. D'autres publications, centrées sur une mise en œuvre sur le terrain (Garcia-Debanc et al. 2003), proposent une approche des genres de textes à produire. La lecture devient un moyen d'identifier des caractéristiques textuelles et linguistiques. Les travaux de Combettes (1983) insistent sur des dimensions textuelles et linguistiques centrées sur la nécessité d'une cohérence textuelle. Les recherches du groupe Eva² (1988 à 1991) envisagent davantage des outils en vue de rendre accessibles,

pour des élèves, des productions d'écrits. Des moyens d'évaluer et de revenir sur ces écrits sont proposés, en prenant comme référence le modèle d'écriture de Hayes et Flower. En 1999, Mas tente une synthèse des points communs entre lecture et écriture, qui mobilise lire pour apprendre à écrire, écrire pour apprendre à lire et apprendre à lire/écrire, comme une nécessaire circulation entre ces dimensions. Dans une autre optique, Fabre-Cols (2000) incite les enseignants à une relecture des écrits d'élèves en vue de saisir les avancées des textes et les besoins des élèves. Si lire et écrire s'affichent, les entrées croisées ne sont encore pas explicites (Repères n° 56). Les travaux d'Alamargot notent cependant une intense corrélation entre des gestes d'écriture et de relecture au cours des observations menées (2013), rendant importante la question du dynamisme entre ces deux actions. En effet, la centration sur l'écrit semble première.

Une recherche davantage surplombante : des champs contributoires

La *production d'écrit* de Reuter (1989) constitue une somme inédite associant des dimensions théoriques, psychologiques et pratiques, reconnaissant des disciplines connexes et contributives.

Des conceptions de la lecture, plus psychologique pour Giasson (2000), ou historique pour Chartier (2008), littéraire (Tauveron, Dufays) ou liées à l'histoire scolaire (Bishop, 2000) détaillent le champ disciplinaire. Plus récemment, Bucheton (2014) pointe la nécessité de nourrir les écrits via le déroulement de chantiers permettant de saisir l'évolution des productions d'élèves. Ces exemples non exhaustifs de conceptions de la lecture-écriture montrent la relative « séparation » des contenus à enseigner. La dimension plurielle de la didactique du français³ renvoie même « parler, écouter, lire, écrire » à des dimensions linguistiques, alors que la littérature prône les dimensions affectives, premières, comme essentielles

4. *La génétique textuelle (voir Fénelon I.) s'intéresse aux étapes du processus textuel écrit par les auteurs, faisant état des traces de l'élaboration scripturale opérées sur le manuscrit, tels que la substitution, le déplacement, la suppression ou encore la modification.*

pour un tel apprentissage. De plus, des travaux sur la génétique textuelle³ permettent de comprendre des processus d'écriture, sans simplifier la question. Le sujet élève, idéalisé, est alors bicéphale. D'une part, un sujet lecteur acteur construit son identité (en particulier dans les carnets de lecteur), élaborant des genres toujours à définir. Il est capable de problématiser par un questionnement personnel en vue de construire ses propres connaissances. D'autre part, le sujet écrivain, didactique, est sollicité pour investir une diversité de rapports à l'écriture et pour adopter des postures différentes nécessaires à la réussite scolaire. L'élève est un sujet scripteur, voire écrivain. Les deux activités sont ainsi caractérisées par une dimension personnelle, individuelle, sollicitant des mises à distance cruciales, toutes deux reposant sur des écrits de travail (Bucheton et Chabanne, 2000). Comment des enseignants novices peuvent-ils s'emparer des dimensions citées précédemment pour une tentative d'articulation entre « lire – écrire » pour la validation de leur formation ?

À l'ESPE de Gironde

L'institut de formation relaie cette double entrée dans des formations d'enseignants débutants au cours du master Meef du premier degré dans la discipline français. L'enseignement disciplinaire a des horaires de plus en plus compressés, condition propice à la prise en compte

Les modules de formation, orientés vers l'analyse des pratiques scolaires, traversent les points théoriques abordés précédemment.

conjointe des enseignements. Les relations entre lecture et écriture sont sollicitées dès la formation en M1, de façon plus ou moins directement liées. En master 2, les intitulés des séances de TD s'intitulent, l'année de recueil de données de cette étude (2014-2015) : « Entrer dans l'écrit », puis « Lire et comprendre » et enfin « Écrire pour apprendre ». Les jeunes enseignants stagiaires assurant en binôme la prise en charge d'un poste d'enseignement en alternance, le temps de formation et le temps de travail de la classe se

télescopent fortement, les modalités d'évaluation tendant à proposer, au lieu des préparations de séquence, des formats plus « légers » sans pour autant être moins formateurs. Les modules de formation, orientés vers l'analyse des pratiques scolaires, traversent les points théoriques abordés précédemment.

Un indicateur professionnel sollicitant la mobilisation de la lecture et l'écriture

Pour envisager les effets de la formation, les écrits professionnels (Dunay, 2011) semblent constituer un support propice à la prise en compte des injonctions institutionnelles, comme des préparations d'activités scolaires d'enseignement. Les travaux proposés au second semestre ne sont pas sous la double contrainte institutionnelle (d'une inspection et d'une évaluation ESPE). La demande, évaluative, fait état d'une analyse en amont d'un ouvrage de littérature de jeunesse et d'une série d'activités autour de la lecture et l'écriture (choix réalisés en binôme). Ces travaux écrits portent cependant des traces de représentations de l'enseignement de la lecture-écriture, car elles mobilisent des objets de savoirs à expliciter. Ainsi la production d'un écrit explicatif, la rédaction ou un écrit à trous ne relèvent-elles pas de sollicitations verbales et cognitives équivalentes.

Une question de relation à identifier

Entre des usages disjoints du lire-écrire et des articulations à caractériser, quels sont les indicateurs (en relation à ces notions) qui émergent au sein des travaux des étudiants en master seconde année lorsqu'ils exercent en responsabilité ? Nous prenons appui sur des écrits professionnels faisant état des relations envisagées entre lecture et écriture à partir d'un album de littérature de jeunesse, en particulier au cycle 2 et 3 de l'école primaire. Le corpus se réduit à une quinzaine de travaux. Si les propos sont déclaratifs, des entrées croisées peuvent en limiter la dimen-

sion prospective.

Nous étudierons plus précisément différentes mises en œuvre de la lecture et de l'écriture et les dimensions qu'elles sollicitent afin d'envisager des obstacles rencontrés par les étudiants. Nous nous attendons à une mobilisation temporelle de la lecture et ou de l'écriture alternée, à des écrits évaluatifs de façon diagnostique ou d'anticipation, à des confrontations entre des écrits et des textes lus, à des jets consécutifs « épaisés⁵ » par des lectures venues alimenter les écrits, quels que soient les champs disciplinaires connexes mobilisés (récit historique,...).

UN RECUEIL DE DONNÉES CONTRASTÉ

Les données recueillies font l'objet d'une évaluation en fin de formation initiale réalisée par un binôme d'étudiants à propos de littérature de jeunesse, parmi une liste de titres donnée en fonction des trois cycles, pour lesquels tous présentent des dimensions implicites mettant en jeu des savoirs accessibles aux élèves. Les personnages et leurs intentions (cycle 1), leur transformation (cycle 2) et les systèmes des personnages, des points de vue des personnages et une intrigue identifiable pour des élèves (cycles 2 et 3), sont présents dans les propositions faites. En vue de conserver une relative homogénéité aux travaux étudiés (15 documents de 5 à 8 pages), nous retenons des travaux concernant les cycles 2 et 3 (7-11 ans), afin de prendre davantage en compte des compétences du registre du lire-écrire pour chaque élève. En effet, spécialement en maternelle, cet enseignement est l'objet d'un travail prenant en compte l'attention conjointe développée entre l'enseignant fonctionnaire stagiaire et les élèves, ce qui nécessiterait un article à part entière⁶.

Les demandes explicites enjoignent à préciser l'intérêt, les obstacles que peuvent rencontrer les élèves et l'enseignant, et les choix assumés par

l'enseignant en vue de proposer trois activités de lecture et une d'écriture. Ce sont ces propositions qui sont étudiées en vue de comprendre à quels objectifs d'apprentissage elles répondent et comment les situations proposées renvoient à des conceptions de la lecture ou de l'écriture, soit directement par l'intitulé de la séance, soit plus indirectement par les sollicitations proposées pour des élèves au cours d'activités scolaires anticipées.

De premiers constats

De premiers indicateurs sont envisagés sous deux angles : l'intérêt suscité par les albums proposés, et les obstacles qu'ils recouvrent, pour les élèves et/ou pour les enseignants.

L'ensemble des travaux ne fait pas systématiquement état d'un résumé présentant l'ouvrage lu, ni de dimensions implicites liées à l'ouvrage choisi quant à l'intrigue du récit (pour la moitié des travaux).

Un quart des propositions précisent des enjeux interdisciplinaires, notamment en rapport avec l'histoire. Cette grande diversité (cf. tableau mis en annexe) cache cependant une certaine hétérogénéité, des travaux envisageant plusieurs entrées, d'autres n'en relevant qu'une ou deux, formulées de manière concise et sans rapport direct au texte source, ne pouvant ainsi garantir qu'elles sont mobilisables ultérieurement, ce qu'il s'agira de vérifier dans le cours des activités proposées ensuite.

Les activités de lecture et d'écriture sont ensuite présentées en fonction de leur fréquence et de la sollicitation ou de leurs dimensions potentiellement cognitives.

Des activités de lecture

Les écrits professionnels empruntent des formes variées, entre consignes, notes organisées d'un éventuel déroulement type, tableaux de synthèse d'éléments attendus, et ajustements prévus en se référant parfois à des éléments précis du texte, dénotant ainsi une plus ou moins grande prise en charge professionnelle, ce que

5. Au sens de Bucheton.

6. Pour 8 travaux proposés en cycle 1, des dimensions langagières spécifiques sont sollicitées (écouter, s'écouter, reformuler la plupart du temps en groupe restreint), la dimension compréhension de l'écrit lu est omniprésente, davantage centrée sur les implicites du récit, la dimension écrite au sens de l'activité d'écriture étant alors globalement occultée (une seule trace écrite en dictée à l'adulte, une trace de copie du titre, une trace de copie du nom du héros). 7 travaux sont des « copier-coller » entre des cours et des ressources existantes et sont par précaution exclus de l'étude.

nous développerons en partie 3.

- La lecture à voix haute de l'adulte comme des élèves (sans qu'elle soit pensée comme comportant des obstacles) sont des entrées fréquentes. L'élaboration de problèmes liés à la compréhension et à l'interprétation reste ponctuelle.

- Les activités sont convoquées en dehors de leur raison d'être par rapport

au texte de l'album. Elles s'appuient peu sur les connaissances construites dans la partie analysée par les stagiaires. Il s'agit

d'une succession de situations, qui sont conduites en parallèle avec le déroulement du récit (ce dernier est découpé en morceaux de façon arbitraire et peu justifiée). Plus rarement elles approfondissent des points abordés précédemment « en entonnoir », focalisant une notion (le suspense, les émotions, un fait historique, ...) de façon plus précise.

- Plus rarement, des sollicitations en vue de comprendre qui parle, voire permettant la construction d'un problème sont décrites comme des fils rouges guidant la lecture de l'œuvre (à propos d'Otto d'Ungerer : Qui est à considérer comme un humain ou pas ? L'Ours a-t-il un statut d'homme ?).

- Aucun travail ne fait état de questionnaire⁷ issu de manuel, ces activités étant fortement remises en question au cours de la formation du premier semestre. Nous constatons cependant, de façon récurrente au cours des visites que nous réalisons sur le terrain qu'il est l'apanage des cours à double niveau, voire une solution de moindre coût.

Les activités de lecture proposées sont variées, préparées, et plutôt ponctuelles. Nous envisageons les activités proposées dans le cadre de l'écriture, qui sont moins nombreuses.

Des activités d'écriture

Nous avons noté que la moitié des travaux de lecture envisage des écrits collectifs en vue de garder des traces de la lecture réalisée sous le format

d'affiches ou de frises, ou a recours à des écrits courts en vue de saisir le degré de compréhension des élèves (essentiellement des phylactères de bande dessinée à ajouter aux illustrations), le tableau renseigne cette activité en gras italique.

Les activités d'écriture sont généralement plus succinctes. Elles sollicitent majoritairement des genres d'écrits variés qui ne sont pas ceux des écrits des textes lus. En proposant ainsi des transpositions (« Aujourd'hui, le petit chaperon rouge... ») et des points de vue particuliers (« Que pense le kidnappeur » dans *John Chatterton*), ou d'un passage à une écriture en « je » (11 travaux), individuellement, qui sont des tâches complexes. Ces activités sollicitent une compréhension fine des textes. D'autres propositions font état de la recherche d'autres épisodes intégrés dans le récit ou d'autres suites. Certaines activités proposées sont en relation étroite avec le travail proposé en lecture, voire y sont étroitement imbriquées. Ce sont les relations entre ces travaux de lecture et d'écriture que nous tentons d'étudier ensuite.

RELATIONS ENTRE ACTIVITÉS ET SOLLICITATIONS COGNITIVES

En recherchant des relations possibles entre les activités de lecture et d'écriture, on envisagera en quoi ces dimensions sont constitutives d'une valorisation des deux entrées et ce qui a facilité la constitution de ces liens. Puis nous reviendrons sur les obstacles rencontrés par certains travaux.

Entre écrit collectif et écrit individuel

Les travaux individuels, lors des activités de lecture, en particulier, nécessitent le retour au texte source, sur au moins une des trois activités proposées, voire sur les trois. Un nombre significatif de travaux s'attache à construire des repères pour le guidage des activités ultérieures ou en vue de favoriser l'élaboration d'outils pour écrire en proposant la constitu-

Les activités de lecture proposées sont variées, préparées, et plutôt ponctuelles.

7. Les pratiques de questionnaire (5 questions et plus), aux questions littérales souvent explicites en début de travail, et ne portant qu'in fine sur les enjeux du texte, donnent lieu à des séances de TD dès le début de la formation en M2. Ils sont soumis à une lecture critique. Ce sont la plupart du temps des pratiques d'évaluation de la compréhension et non pas d'apprentissage de cette compréhension.

tion de documents collectifs. Le travail en groupe est peu sollicité (deux travaux). Le choix de la taille des extraits lus semble différenciateur (les extraits choisis donne lieu à un travail plus précis), facilitant l'identification d'objectifs d'apprentissage en relation aux intérêts supposés du récit. Différents cas sont envisagés :

- La proposition d'écriture est succincte, à un tel point qu'il est peu possible de gloser sur la possibilité ou sur les prolongements envisageables, bien qu'une affiche collective relate des points de compréhension identifiables. La clôture des activités de lecture prend la forme d'un débat régulé affichant des oppositions écrites au tableau. Ces entrées semblent pourtant en phase avec une analyse fouillée et de qualité, mais diluant d'éventuels objectifs d'enseignement, dans une synthèse relatant le texte plus qu'il ne cible pas un savoir explicite.

- L'écrit porte sur un élément ponctuel en lien étroit avec un passage de l'intrigue du texte, sa dimension ponctuelle établie par des questions littérales renvoie la question de la compréhension en arrière-plan plus que comme une préoccupation première. Les propositions de lecture et d'écriture se mélangent et sont souvent fortement guidées par des pratiques récurrentes (exemples : « la fiche du personnage », « remettre dans l'ordre », relier « personnages et actions »). L'écrit collectif risque alors de formater la production individuelle par souci de réussite (2 travaux).

- L'écrit est ponctuel mais donne lieu à une prise en compte socialisée de sa diffusion (par une mise en mots) et contribue à alimenter des « va et vient » entre le texte source et les textes produits. Il alimente, dans le contexte précis du poème en prose, le passage entre des genres et favorise une ouverture culturelle importante de par son originalité (un document).

- L'écrit porte sur un objet commun des activités proposées en lecture, comme la prise en compte du point de vue des « personnages ». Cette entrée est plus ou moins problématisée

selon les travaux. La complexité des indices à prendre en compte est aussi plus ou moins identifiée dans les propositions faites par les stagiaires. Des écrits professionnels relèvent tous les indices possibles et ceux qui pourraient être ambigus (utilisés différemment par les personnages) à différentes étapes du récit. Cette dimension de précision des attentes et d'anticipation extrême est souvent en lien avec un résumé explicite du récit et une compréhension fine des enjeux en termes de valeurs et de construction d'univers littéraires, mais pas systématiquement (3 travaux).

- L'écrit est un guidage portant la trace des apprentissages en cours, en lecture comme en écriture. Ces travaux sont plus particulièrement ceux adressés à des classes d'enfant jeunes en CP ou en CE1. Le début des activités commence systématiquement par un rappel de récit prenant appui, si nécessaire, sur les écrits individuels puis collectifs de la séance précédente, ou sur des mots de texte surlignés, à partir de tableaux regroupant des données. Ces écrits de travail ont pour objectif de rendre visible l'implicite des textes proposés. C'est globalement le travail de lecture qui rend possible celui d'écriture, l'écriture permettant de rendre observable ce qui est effectivement compris en fin de lecture de l'œuvre. Ces écrits peuvent fonctionner comme des prises en charge consécutives et progressives de l'implicite sollicité en lecture (3 travaux).

Des liens facilitateurs

On pouvait penser a priori qu'une lecture experte de l'album de jeunesse est une garantie d'une mise en œuvre facilitée. Or il n'est, dans ce cas présent, pas possible d'en faire le constat. Un élément déterminant à prendre en compte serait l'identification d'obstacles pour les élèves. De même, les obstacles potentiels pour les enseignants et la déclaration explicite des choix sélectifs quant aux apprentissages à conduire seraient un critère facilitateur. De ce fait, une dimension incontournable d'un travail

croisant lecture et écriture en continuité est souvent liée à la prise en compte d'objectifs d'enseignement et d'apprentissage définis précisément en relation au texte, les objectifs étant alors en phase avec les obstacles à surmonter.

Des dimensions pragmatiques

Ensuite, on peut penser que la pratique professionnelle, régulière, dans la même classe, d'activités de lecture et d'écriture tout au long de l'année a permis aux étudiants de mettre en œuvre certaines des pratiques abordées en formation ou tout du moins d'en anticiper la faisabilité. Pour autant, les dimensions très générales de certaines situations à peine évoquées (mise en commun) nous interrogent : que construit la prédominance du poids du terrain dans la formation ? Paradoxalement, des gestes professionnels didactiques langagiers sont repérables dans certains travaux (insister sur la question de la destination des voyageurs ...), en particulier ceux correspondant à une anticipation de certains aspects du problème à construire. De façon surprenante aussi, la connaissance du niveau de classe auquel la proposition de travail est faite n'est apparemment pas liée à la qualité des propositions faites.

Des dimensions épistémologiques

La prise en compte de questions de formation abordées dans les TD de l'année de master 2 induit des réflexions abouties dans la plupart des cas. A ce titre, les inférences, la question du point de vue, les transpositions textuelles, la question des valeurs, l'analyse de corpus d'échanges de cercles de lecture (Terwagne et al., 2000) prenant en compte des dimensions textuelles précises dans les albums choisis, semble rendre efficiente la mise en œuvre dès lors qu'elle est limitée à une ou deux entrées. Pour ces raisons peut-être, les analyses exhaustives foisonnantes en amont ont dispersé l'attention des étudiants stagiaires quant aux ap-

prentissages à envisager. La dimension didactique liée au lire-écrire resterait une dimension partiellement accessible dans un temps de formation limité.

D'éventuels obstacles

Comme nous venons de l'aborder, un souci d'exhaustivité, en dehors d'une prise en compte du niveau potentiel des élèves contraint les étudiants à rester dans des analyses générales et des propositions peu explicites dans leur continuité. Pour certains étudiants, une récurrence de situations types serait un sésame, sans pour autant que les particularités de l'œuvre toujours soient interrogées. Ensuite, la nécessité de capter l'intérêt des élèves en présentant des dimensions directement accessibles à la compréhension vise la construction de repères. L'idée de guidage alors nécessaire risque de verser dans le formalisme, soit vers un retour à la langue en sollicitant des dimensions de compréhension ponctuelles au détriment d'effets portés par le texte. La plupart du temps, c'est l'absence de questionnement quant à la continuité de l'activité proposée qui ne permet pas d'envisager les limites des propositions, les médiations du maître restant alors factuelles sur un seul jet d'écrits.

La sollicitation intellectuelle de l'élève est cependant assez différente selon qu'elle reste ponctuelle ou qu'elle s'inscrit dans une continuité, les données précédentes devant être restituables et mises en lien. Or si la moitié des activités de lecture envisagées sollicite une trace écrite qui sera reprise comme guidage de la suite des séances, ceci reste implicite dans la mise en œuvre. Est-ce un fait non conscientisé ? Laisser de côté la question du sens à construire à long terme induirait un rétrécissement de l'intérêt de l'œuvre.

CONCLUSION

Les étudiants fonctionnaires stagiaires dans les classes sollicitent

La dimension didactique liée au lire-écrire resterait une dimension partiellement accessible dans un temps de formation limité.

effectivement l'usage de textes lu et des écrits, majoritairement réalisés individuellement par les élèves. La relation entre les activités proposées reste cependant tenue dans leurs écrits professionnels (sauf en début de scolarité primaire). Peu d'activités proposées sont articulées entre elles du début à la fin de la trame proposée en reposant sur des savoirs visés. Ces écrits (potentiellement pertinents) sont peu utilisés pour interagir avec le texte support de façon explicite (5 travaux). Cet état de fait expliquerait l'usage restreint des carnets de lecture : on y note des éléments mais qu'en fait-on ? Ce constat est récurrent même si tous les stagiaires font écrire dans des situations variées au statut non institutionnel (brouillon, feuille, ...). La formulation de la demande « une activité » a certainement induit un effet limitatif. Ces écrits de travail, propices à la mise à distance

et à la conceptualisation, pourraient être davantage valorisés et socialisés. Enfin la dimension écrite n'est jamais première dans leur démarche, et l'identification de savoirs précis liée au domaine littéraire reste floue. La petite quantité de travaux étudiés n'est qu'un préalable à d'autres analyses à mener. Si les moyens d'évaluer sont peu apparents, les mises en commun sont peu organisées, les débats sollicités peu construits, cela laisse à penser que le temps de formation nécessaire reste long. Les apports des dernières instructions officielles devraient à cet endroit permettre une focalisation plus précise. La formation gagnerait ainsi à l'identification de savoirs littéraires affichés et à l'analyse de leur mise en oeuvre. En prônant l'écrit comme nécessaire entrée disciplinaire, le langage écrit et oral fonctionnerait alors en continuité ■

BIBLIOGRAPHIE

Barré de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Asq : Les Presses universitaires du Septentrion.

Bonnery, S. (2003). *Des supposées évidences scolaires aux présupposés des élèves. La co-construction des difficultés scolaires des élèves de milieux populaires*. Hal archives ouvertes. <tel-00677895>

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.

Caporossi, G., & Alamargot, D. (2014). L'écriture manuscrite : analyse comparative de méthodes d'étude de leurs dynamiques. L'exemple du logiciel Eye and Pen. Dans C. Leblay et G. Caporossi (dir). *Le temps de l'écriture : enregistrements et représentations* (pp.124-146). Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.

Combettes, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle*. Paris : De Boeck.

Daunay, B. (2011). *Les écrits professionnels des enseignants. Approche didactique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Fabre-Cols, C. (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck.

Garcia-Debanc, C., Plane, S., & Roger, C. (1987). *Objectif écrire*. CRDP du Languedoc-Roussillon.

Ferreiro, E., & Gomez Palacio, M. (1998). *Lire-écrire à l'école : comment y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Lyon : CRDP.

Giasson, J. (1995/2003). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaétan Morin.

Jolibert, J. (1984). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette.

Lefevre, L., Maisonneuve, L., & Sensevy, G. (2016). Écrire pour lire, lire pour écrire au CE1 : l'exemple d'un travail sur « Le loup et l'agneau ». *Repères*, 52, 173-158.

Mas, M. (1999). Pour une mise en cohérence de l'enseignement du français à l'école. Réflexions et propositions. *Repères*, 20, 163-191.

Quet, F. (2008). Rédiger, s'exprimer, produire. Ecrire à l'école primaire dans les années 1990. *Recherches et Travaux*, 73, sur le site <http://recherchestravaux.revues.org/330>.

Remond, M., & Romian, H. (dir.) (1994). *Lire et écrire à l'école primaire. Etats des recherches à l'INRP*. Paris : INRP.

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.

Simard, C., Dufays, J. L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.

Terwagne, S., Vanhulle S., & Lafontaine, A. (2000). *Les cercles de lecture*. Paris : De Boeck-Duculot.

ANNEXE

ANNEXE N°1

Tableau récapitulatif des activités proposées mettant en relation lecture et écriture

Obstacles envisagés rangés par fréquence	Consignes correspondantes	Savoirs plus ou moins apparents
Chronologie	Remettre dans l'ordre	Connecteurs valeurs verbales Justification de l'ordre Construction d'un fil rouge ou de frise ou d'étapes
Rapport entre texte et images	Relier ou mettre dans l'ordre	Succession composée de suites partielles Repérage d'indices communs Justifications fondées par le texte et l'image
Anticipation	Que va-t-il se passer ?	Première quatrième de couverture insuffisantes Hypothèses , prise d'indices pour fonder la piste retenue, création d'un horizon d'attente et validation ultérieurement
Point de vue des personnages /statut du narrateur	Qui dit que / pense que	Confusions, carte d'identité Oppositions Construction d'un problème, Construction d'un fil rouge
Mise en commun, débat	Que pensez-vous de...	Pas d'organisation précise
Schéma narratif	Que se passe-t-il dans cette partie du récit ?	Pas systématique Trame ou résumé ou fil rouge liste d'étapes
Genre littéraire	Qu'est-ce que c'est comme genre d'écrit ?	Quels éléments font penser qu'il s'agit de.../ Gradation d'indices, réseau de textes
Inférences	Qu'est-ce qui vous permet de dire que ...	Repérage d'indices textuels, mise en relation d'indices, apports de connaissances ou d'expériences
Vocabulaire	Que veut dire... ?	Compréhension littérale et ponctuelle Importance du contexte Mise en relation d'éléments Liste de mots

Le comité de lecture scientifique et professionnel

Tous les formateurs et universitaires intervenants dans les différents masters MEEF de l'ESPE de l'académie de Nantes sont membres du comité de lecture scientifique et professionnel. D'autres collègues extérieurs à l'ESPE ont accepté de participer à ce comité de lecture

BARROCA Marco - Département des Sciences de l'Éducation, Université du Québec en Outaoais, Gatineau.

BOULC'H Laëtitia - Département des Sciences de l'Éducation - Université Paris V - EDA

BRAU-ANTHONY Stéphane - ESPE Académie de Reims - Université de Reims - CEREP

BRIÈRE Fabienne - UFR STAPS - Université Paris-Est Créteil Val de Marne - UPEC - LIRTES

BULF Caroline - ESPE Académie d'Aquitaine - Université de Bordeaux - LACES

BUZNICK Pablo - ESPE Académie de Caen - Université de Caen - CERSE

CARETTE Marie-Aude - Equipe de Circonscription Angers-Nord-Loire 49 - Académie de Nantes

CARIOU Didier - ESPE Académie de Bretagne - Université de Rennes - CREAD

CHAMPAGNE Martine - ESPE Académie d'Aquitaine - Université de Bordeaux - LACES

DUTERCQ Yves - Département des Sciences de l'éducation Nantes - Université de Nantes - CREN

FABRE Michel - Université de Nantes - CREN

FERRIERE Séverine - ESPE Académie de Nouvelle-Calédonie - Université de Nouméa - LIRE

GALLUZEAU-DAFFLON Rosine - Université de Nantes - CREN

GAUX Christine - Département de Psychologie - Université d'Angers - LPPL

GROMY Olivier - Inspection départementale de l'éducation nationale - Adjoint au DASEN DSDEN 49 - Académie de Nantes

GROSSTÉPHAN Vincent - ESPE Académie de Reims - Université de Reims - CEREP

JANIER-DUBRY Françoise - Inspection pédagogique Régionale histoire-géographie - Académie de Nantes

JAUBERT Martine - ESPE Académie d'Aquitaine - Université de Bordeaux - LACES

JOHANET Bertrand - Lycée La Colinière - CREN

JOURDET Sarah - RASED Ponts-de-Cé Sud Loire Vignoble - Académie de Nantes

JUNG Véronique - Equipe ASH DSDEN 49 - Académie de Nantes

LALAGÜE-DULAC Sylvie - ESPE Académie d'Aquitaine - Université de Bordeaux - LACES

LENOIR Pascal - Université d'Angers - 3L.AM

LEZIART Yvon - UFR STAPS Rennes - Université Rennes 2 - CREAD

LHOSTE Yann - ESPE Académie d'Aquitaine - Université de Bordeaux - LACES

MAGENDIE Elisabeth - ESPE Académie d'Aquitaine - Université de Bordeaux - LACES

MALEYROT Eric - Directeur d'école - CREN

MARQUER Sylvie - CARDIE - Rectorat Académie de Nantes

ORANGE Christian - Université Libre de Bruxelles - CREN

ORANGE Denise - Département des Sciences de l'éducation - Université de Lille 3 - Théodile CIREL

OTTOGALLI-MAZZACAVALLO Cécile - UFR STAPS - Université de Lyon1 - CRIS

QUITRE Florian - ESPE Académie de Caen - Université de Caen - CERSE

PEREZ-ROUX Thérèse - Université de Montpellier - LIRDEF

PERRIER Patricia - Inspection départementale de l'éducation nationale - Béziers Centre DSDEN 34 - Académie de Montpellier

PERRIN Véronique - Equipe de Circonscription Durtal-Les trois rivières 49 - Académie de Nantes

PULIDO Loïc - Département des Sciences de l'Éducation - Université du Québec à Chicoutimi - CREN, CRIRES

RENIER-AMY Laurence - Inspection départementale de l'éducation nationale - Equipe ASH DSDEN 44 - Académie de Nantes

ROGER Anne - UFR STAPS - Université de Lyon1 - CRIS

TOLAN John - Université de Nantes - Co-Directeur de l'IPRA

TUDAL Gilles - Inspection départementale de l'éducation nationale - Mission maternelle DSDEN 44

Académie de Nantes

VEJUX Marine - Equipe départementale DSDEN 49 - CREN

WEIL-BARAIS Annick - Université d'Angers - LPPL

ressources

Interface entre recherche, formation et innovation

ESPE Académie de Nantes
23 rue du Recteur-Schmitt
BP 92235
44322 Nantes Cedex 3
02 53 59 23 00
www.espe.univ-nantes.fr