

3. Méthodologie

3.1 Fondements méthodologiques

Type de recherche

Il existe deux types de recherche: quantitative et qualitative. La recherche de type quantitative consiste en des données observables et plus ou moins aisément mesurables et chiffrables. Il s'agit d'observer des faits en les analysant grâce à des méthodes et outils statistiques. Le but d'une recherche de type quantitative est de décrire un phénomène en lui donnant une valeur.

Une recherche qualitative, quant à elle, étudie le phénomène, non pas pour en mesurer l'impact, mais pour en comprendre les processus. Il s'agit, en effet, d'analyser, comprendre, pour donner du sens à un comportement ou à un fait observable, contrairement à la recherche quantitative qui chercherait à mesurer le nombre de fois où ce comportement/fait est reproduit. Ce type de recherche est souvent privilégié pour étudier les phénomènes sociaux, par des méthodes telles que l'observation, les entretiens et les questionnaires. Les données recueillies seront de toute autre nature que les données statistiques puisqu'elles donneront plus de valeur à la qualité et au contenu qu'au nombre d'informations obtenues.

Dans le cadre de la recherche présentée ici, je me situe clairement dans une recherche de type qualitative puisque je vise à comprendre et à expliquer un phénomène, à savoir l'utilisation des contes en classe de cycle 2. Il s'agit bien de comprendre et de donner du sens à cette pratique et non de mesurer le nombre de fois où elle est effectivement conduite dans les processus d'enseignement-apprentissage proposés aux élèves. Nous pouvons donc définir cette recherche comme de type qualitative.

Type d'approche

Pour clarifier et préciser ma recherche, il est essentiel de définir le type d'approche dans lequel je me situe, ce qui permettra de donner du sens aux choix opérés concernant les méthodes de recueil et d'analyse des données que j'ai choisies.

Définissons tout d'abord les différents types d'approche méthodologique existant dans le cadre d'une recherche.

Une première approche est l'approche à visée prescriptive. Dans le cadre d'une recherche dans l'enseignement, ce type d'approche permet dans un premier temps de décrire et ensuite d'identifier

les pratiques enseignantes les plus efficaces (Dupin de St-André, D., Montésinos-Gelet, I., Morin, M., 2010). Dans cette approche, on peut dissocier encore le « processus produit » (étude de la pratique enseignante principalement par le comportement de l'enseignant en classe) et l'évaluation des pratiques enseignantes. L'approche à visée prescriptive est principalement utilisée dans les recherches de type quantitatif.

Un deuxième type d'approche est l'approche heuristique qui a pour intention première de comprendre le phénomène, pour pouvoir, dans un deuxième temps, l'expliquer (Dupin de St-André, D., Montésinos-Gelet, I., Morin, M., 2010). Il existe deux façons de procéder: soit par macroanalyse (enquête) soit par micro-analyse (étude de cas) qui sont plutôt qualitatives et qui visent à une meilleure compréhension des pratiques, non à une plus grande efficacité (approche à visée prescriptive). Il s'agit en effet de rendre compte de la richesse et de la variété des pratiques, non pas de définir une seule et unique marche à suivre qui soit meilleure que les autres.

Un troisième type d'approche est l'approche à visée pratique. Cette approche vise à transformer les pratiques enseignantes (Dupin de St-André, D., Montésinos-Gelet, I., Morin, M., 2010). Ce type d'approche voit souvent les enseignants prendre part à la recherche pour aider à l'amélioration du phénomène que l'on veut transformer.

La limite entre ces trois types d'approche n'est pas toujours très nette. Dans le cadre de ma recherche, il est vrai que je cherche à définir un dispositif d'apprentissage de la lecture qui soit le plus efficace possible pour permettre aux élèves d'entrer dans la culture écrite (approche prescriptive), et cela dans le but d'améliorer ma pratique future (approche à visée pratique), mais je souhaite avant tout comprendre l'enseignement de la lecture dans les classes, recueillir des informations sur les dispositifs d'enseignement-apprentissage mis en place dans les classes qui sont relatifs au conte, et surtout comprendre la raison de leur utilisation, sachant que tous peuvent être valides selon le sens que les enseignants leur donnent. Ma démarche est donc principalement compréhensive et heuristique puisque je tente de comprendre le sens et la nécessité de l'utilisation du conte en classe au travers de diverses pratiques enseignantes.

Reste encore à définir si mon approche est plutôt inductive ou alors au contraire déductive. Une approche inductive partant de l'observation pour aller vers la formulation d'hypothèses, je me situe au contraire plutôt dans une approche déductive, puisque j'ai effectué des recherches sur un phénomène et que je m'apprête à récolter des données qui confirment ou infirment les aspects mis en évidence dans ma problématique. Je ne souhaite cependant pas trop m'enfermer dans les

catégories que j'ai mises en évidence dans ma problématique, et laisser la porte ouverte à tout complément que pourraient amener les enseignants.

3.2 La nature du corpus

Méthodes de collecte des données

Il existe essentiellement trois méthodes de collecte des données ; observation, questionnaire et entretien.

Ma recherche visant à comprendre le pourquoi de l'utilisation du conte en cycle deux et à présenter différents dispositifs permettant l'entrée du lecteur dans la culture écrite, il ne s'agissait pas pour moi d'établir un compte-rendu représentatif des pratiques enseignantes en la matière, mais bel et bien de présenter quelques-uns de ces dispositifs de manière approfondie. J'ai donc retenu l'entretien pour ma récolte de données, car il permettait une analyse qualitative plus poussée qu'un questionnaire. L'entretien, contrairement au questionnaire, permet à l'enquêteur d'interagir avec la personne interrogée de manière plus personnelle, allant au-delà de la simple présentation de ses opinions...

Je vais maintenant définir quel type d'entretien j'ai choisi. Dupin de St-André, D., Montésinos-Gelet, I., Morin, M. (2010) nous disent :

(...)l'entretien(...) se décline sous plusieurs formes, dirigé avec des questions fermées, préparées à l'avance et posées dans un ordre prédéterminé, ou semi-dirigé avec des questions ouvertes, préparées à partir de plusieurs thèmes à aborder au cours de la rencontre, et posées dans l'ordre considéré comme le plus à propos pendant l'entrevue.

Dans le cadre de ma recherche, l'entretien semi-directif me paraît plus approprié pour effectuer une analyse de contenu des données recueillies. En effet, pour présenter les dispositifs liés au conte dans les classes des personnes enquêtées, il me faut également en comprendre leurs représentations, le sens qu'ils y attachent, et il serait peu probable de prétendre en saisir l'entièreté par des questions fermées. Si une attitude parfois non directive nous amène parfois à faire des détours imprévus, ces détours peuvent s'avérer d'une grande richesse pour comprendre le point de vue, les représentations et conceptions d'une personne.

Mon guide d'entretien est par conséquent constitué de questions fermées et de questions ouvertes qui permettront, je l'espère, aux enseignants interrogés de s'exprimer pleinement et librement sur les thématiques abordées.

L'entretien débute par des remerciements, puis des questions d'ordre général qui vont permettre d'établir le profil de la personne interrogée et de poser le contexte. Vient ensuite le corps de l'entretien qui constitue la partie principale de cette entrevue et qui va permettre aux enseignants de s'exprimer sur les thèmes abordés au travers de différentes questions, ouvertes ou fermées. Ces questions sont répertoriées dans le guide d'entretien dans un ordre précis, afin d'avoir un fil rouge, mais il se peut que l'ordre soit modifié en fonction des apports de l'enseignant, afin de conserver une certaine logique dans les questions posées.

À la fin de l'entretien, la possibilité est donnée aux enseignants de s'exprimer sur quelque chose qu'ils souhaiteraient approfondir, ou ajouter. La personne est ensuite remerciée et l'entretien clôturé.

La procédure et le protocole de recherche

Une fois le guide d'entretien terminé et validé, je commence la prise de contact avec les personnes à interroger. Je contacte les personnes par téléphone ou/et par mail, me présente, expose l'objet de ma recherche et explique que, dans le cadre de mon travail de Bachelor à la HEP BEJUNE, je suis à la recherche d'enseignants volontaires du cycle 2 pour recueillir des informations sous la forme d'un entretien. Je précise ensuite que l'entretien va être enregistré, mais que toutes les informations recueillies resteront anonymes. Si ces personnes accèdent à ma requête, je leur envoie ensuite un contrat de recherche (qui officialise leur participation à cette recherche et en précise les termes et règles de confidentialité) qui doit être signé lors de l'entretien.

Échantillonnage

L'échantillonnage représente les quelques personnes interrogées appartenant à une population cible (toutes les personnes à qui s'adressent mes questions). Il s'agit de définir une population de référence selon certains critères, afin de sélectionner un échantillon et de procéder au recrutement.

En l'occurrence, ma population cible est l'ensemble des enseignants (de français) du cycle deux. À cela j'aimerais ajouter la variable du lieu de travail, à savoir canton du Jura ou canton de Berne, ou encore canton de Neuchâtel, ce que j'explique par la différence des manuels utilisés, simplement parce que la manière d'aborder les contes change de l'un à l'autre.

Puisque ma recherche vise la qualité des informations récoltées et non la quantité, j'arrêterai mon enquête à 6 personnes, à savoir trois personnes sur le canton du Jura, deux sur le canton de Berne et une sur le canton de Neuchâtel. Cet échantillonnage s'explique par le fait que je voulais au minimum une personne de chaque canton et que, s'agissant de volontaires, j'avais plus de contacts dans certains cantons que d'autres.

Le recrutement de ces différentes personnes se fait sur la base du volontariat. Il s'agit de personnes que j'ai rencontrées durant mes stages ou remplacements et qui ont bien volontiers accepté de répondre à mes questions.

3.3 Les méthodes et/ou techniques d'analyse des données

La transcription des données

Ma recherche étant qualitative, il est nécessaire de procéder à une analyse des données récoltées pour en faire émerger le sens. Avant d'en arriver là, il faut transcrire l'entretien afin d'avoir un corpus brut de données sur lequel on va pouvoir travailler. Pour cela, il faut retranscrire de manière claire et fidèle ce que la personne enquêtée a répondu tout en utilisant un langage adapté à l'écrit (corriger d'éventuelles tournures orales, telles que des expressions trop familières ou des négations oubliées) sans changer le sens de ce qui a été dit. Pour faciliter la lecture, il est conseillé de numéroter les lignes et de différencier les questions et les réponses (les questions sont retranscrites en italique dans mon corpus de données brutes).

Le traitement des données

Pour pouvoir commencer le traitement des données, il faut s'en imprégner en les lisant et relisant plusieurs fois. Suite à cela, les données doivent être étiquetées, surlignées, et annotées afin d'en faire ressortir les éléments importants. Il faut ensuite effectuer une première sélection, un premier tri dans le corpus brut des données. C'est que l'on appelle la condensation des données. La totalité des données doit être segmentée en plusieurs parties selon des thématiques et/ou concepts clés, en mettant en évidence des similitudes et divergences, et en faisant des allers-retours avec les concepts théoriques de la problématique. Cela étant fait, il reste à sélectionner les passages importants que je peux ensuite mettre en avant dans mon analyse, sous forme de verbatim.

L'analyse des données

Pour analyser ces données, je peux, après plusieurs lectures, faire ressortir les contenus importants que je peux subdiviser en plusieurs thématiques pour les lier à différents concepts abordés dans ma problématique. Cela étant fait, je réalise un plan des concepts à aborder dans mon travail avec quelques mots-clés et citations directement tirées de mon corpus de données. Je me lance ensuite dans la rédaction.

4. Présentation et analyse des données

Être lecteur

Afin d'ouvrir l'entretien, j'ai demandé à chaque enseignante (le choix des personnes interrogées se faisant sur la base du volontariat, il se trouve que je n'ai interviewé que femmes) de me donner le titre d'un conte qu'elles appréciaient particulièrement et de me dire ce que ça évoquait pour elles. Chacune, après parfois une hésitation, a donné un titre et a ensuite pu sans peine donner une image ou un sentiment amené par le conte.

Le titre d'un conte que j'aime particulièrement ? (...) la Petite Fille aux Allumettes. Comment le dire simplement ? Ça m'évoque tellement de choses. (...) cette extrême pauvreté, proche de la mort puisqu'elle va même mourir. Et puis d'une allumette il y a plein de choses, plein d'espoirs qui finissent par l'emporter (...) elle meurt heureuse. C'est un conte que j'adore, mais je ne sais pas pourquoi, parce qu'il est triste...

Je trouve qu'il est intéressant de relever ceci, car c'est exactement ce que nous devons faire avec les élèves: leur permettre de s'approprier le texte et de l'interpréter. Ce sont ces évocations, ces images et ces sentiments qui restent après notre lecture. C'est Tauveron (1999) qui nous rappelle que le texte est ouvert sur l'extérieur et que pouvoir faire le lien avec nos sentiments, notre vécu, notre culture c'est réellement le comprendre. Et on le constate, ce n'est pas l'intrigue, travaillée par des questions qui font plus appel à notre capacité à repérer les informations dans un texte, mais les liens que l'on a pu faire. N'y a-t-il pas un bon nombre de livres ou de contes, dont on serait aujourd'hui incapable de faire le moindre résumé, qui nous ont marqués et nous laisse un souvenir pourtant difficilement périssable ?

Autre exemple d'une enseignante qui évoque, elle, le Petit Chaperon Rouge:

Écoute, j'aime bien la fin parce que tout s'arrange et que dans la vraie vie ce n'est pas toujours le cas... Mais dans le conte j'aime bien cette fin-là... Parce que justement on arrive à tout résoudre et tout le monde va bien...

Ici encore, il s'agit de faire des liens. Faire des liens avec la « vraie vie », faire des parallèles avec d'autres livres et d'autres histoires, affirmer des goûts. Et puis on peut observer cette prise de distance, un pas nécessaire à faire avec tous les élèves qui doivent entrer dans la culture écrite... « J'aime cette fin » est un goût ; je l'aime, mais elle n'est pas réaliste... En disant cela, on est à la fois dans l'histoire et à l'extérieur de celle-ci, car on la questionne et on se positionne.

On voit bien que ces enseignantes ont développé des qualités de lectrices qui leur permettent de se distancier du texte pour prendre position. C'est ce que nous sommes appelés à faire avec nos élèves: les faire entrer dans le texte en l'investissant complètement, émettre un jugement de goût parfois, puis s'en détacher, s'en distancier pour faire des liens, donner son avis de lecteur.

Le conte au cycle deux: utilité dans la classe

Si les enseignantes interrogées se font défenseuses de la lecture et de son importance capitale, le bilan à tirer sur l'utilisation du conte au cycle deux est plus mitigé. Certaines enseignantes le travaillent parce qu'il fait partie du curriculum prescrit et qu'il est présent dans les moyens d'enseignement: « Le conte pour moi c'est un type de lecture, et la lecture, c'est clair que moi elle est essentielle, au centre de tout ». C'est le point de vue de trois enseignantes interrogées sur six, qui disent cependant utiliser le conte en lecture-cadeau et proposer aux élèves de rédiger eux-mêmes un conte après avoir étudié celui-ci.

D'autres enseignantes mettent en avant l'avantage d'utiliser un conte pour travailler par exemple le schéma narratif. Une enseignante nous dit « (...) moi je les ai beaucoup lus et utilisés quand j'explique comment on construit un texte narratif, parce qu'un conte a une construction typique de texte narratif ». Deux enseignantes insistent principalement sur cet aspect, et relèvent également que le conte peut être un très bon outil pour travailler la conjugaison, notamment le couple imparfait-passé simple.

On dira donc que le conte est un outil intéressant en comparaison à d'autres textes, pour travailler certaines notions en fonctionnement de la langue.

Toutes les enseignantes évoquent par ailleurs l'utilisation du conte en lecture offerte. Cette lecture est avant tout une lecture-plaisir, un cadeau aux élèves, une récompense en fin de leçon ou au terme d'une journée. La lecture offerte n'a pas d'autre intention que de donner du plaisir ou alors, parfois, de servir de point d'entrée dans un nouvel apprentissage. Il peut s'agir de donner envie, de susciter de l'intérêt pour un nouveau livre ou un nouvel auteur que la classe va étudier.

Marlène Lebrun (2010) nous propose également d'apprendre aux élèves à faire vivre un texte par des ateliers de lecture à haute voix et du tutorat.

Certaines enseignantes pratiquant la lecture offerte mettent le doigt sur d'autres fonctions encore du conte...

Pour moi, un enfant, ça doit être encore une personne qui peut rêver, qui peut imaginer, qui peut avoir un esprit le plus ouvert possible, parce qu'après la vie est déjà assez dure. Pour moi c'est essentiel je dirais, qu'ils gardent cette part de leur enfance (...).

Le conte permet alors de s'évader ? Mais pour aller où ? Nous pouvons questionner ceci... Rappelons que beaucoup de contes traditionnels ne sont pas, à la base, destinés aux enfants. Ils sont des images, des métaphores pour des problèmes existentiels. Alors oui, les contes permettent effectivement de s'évader, mais pas pour aller dans un monde plus doux. Ils nous permettent d'approcher et d'imaginer des problèmes qui nous touchent tous et toutes. On retrouve notamment

souvent la thématique du départ du foyer familial, la séparation, les obstacles à franchir avant de trouver sa place. Tant d'éléments qui effraient et que l'on peut approcher grâce au conte.

Une autre enseignante nous dit: « j'aime plus l'utiliser pour réfléchir sur ce qui s'est passé ». Elle explique qu'elle se sert du conte pour avoir une réflexion sur des difficultés, des événements qui se sont produits en classe ou en dehors. Comme nous l'explique Boimare (2005), le conte est comme une métaphore qui nous permet d'approcher des peurs, des tabous par l'imaginaire puis d'en prendre distance... Imaginer donc, mais pour réfléchir, faire des liens avec notre vécu et le monde extérieur.

Une autre enseignante interrogée encore parle quant à elle d'« utilisations soignantes » du conte, lors de gérer par exemple certains conflits au sein de la classe. Même si Boimare (2005) parle plus du conte comme une thérapie contre la peur d'apprendre, on constate que dans les deux cas, celui-ci est un texte culturel propice à la réflexion, au questionnement de soi, des autres et du monde qui nous entoure. Le conte véhicule une culture, des normes, des valeurs. Ce qui est intéressant c'est de faire des liens: qu'est-ce que je garde du texte ? Qu'est-ce qui est similaire ou différent de ma culture ?

Pour une majorité des enseignantes interviewées donc, le conte reste un texte parmi d'autres. Ce qui est primordial, c'est la lecture, sous toutes ses formes. Cependant, le conte présente l'avantage de permettre de travailler différentes notions par sa structure claire. Et cette structure claire serait également, selon Serge Boimare (2005) cette fois-ci un avantage pour avoir une médiation culturelle avec les élèves, car ceux qu'il appelle les « empêchés d'apprendre » ont grand besoin d'avoir une structure claire qui leur permet d'avoir des repères.

Et de médiation, il en est aussi question pour certaines enseignantes qui défendent que le conte permet de réfléchir sur nous, sur le monde qui nous entoure, justement parce qu'il propose parfois d'aborder des questions existentielles et qu'il permet aux enfants d'imaginer pour faire des liens avec ce qui se passe autour d'eux.

Un bilan mitigé pour le conte donc.

Voyons maintenant comment les enseignantes du cycle deux travaillent le conte spécifiquement et quelles sont leurs intentions pédagogiques à ce propos.

Conte: intentions et mise en œuvre

Les enseignantes interrogées, au travers des activités proposées dans le manuel, attendront de chaque élève qu'il s'approprie, après de nombreuses lectures, le schéma et les caractéristiques du conte ou d'un certain type de contes afin de pouvoir à leur tour en écrire un. Cette production d'écrit est importante, nous dit une enseignante, car cela permet d'ancrer les choses et de vérifier que les

élèves ont bien compris ce qu'était un conte. Pour reprendre Bernard Devanne (1992), cela revient à montrer que l'on a compris, non seulement ce que le conte voulait nous dire, mais aussi ce que le conte est. C'est l'aboutissement du travail mené en classe et cela montre à quel point l'écriture est au service de la compréhension en lecture et inversement, puisqu'on part du texte pour pouvoir produire, on y revient pour vérifier, corriger, comprendre et on effectue ainsi des allers-retours tout au long de notre travail entre nos lectures et nos productions.

Dans le cadre où l'on veut travailler une notion en fonctionnement de la langue avec les élèves, les enseignantes interrogées proposent aussi parfois un travail d'écriture de conte, après en avoir étudié et comparé plusieurs et relevé d'éventuelles règles avec les élèves.

Vient enfin, même s'il est inhérent aux travaux précédemment cités, le travail ciblé sur la compréhension interprétation du conte (même si les répondantes relèvent qu'elles fonctionnent ainsi également avec d'autres textes). Pour la plupart, les enseignantes interrogées fonctionnent oralement, grâce à des discussions, des débats qui émergent directement des lectures. Selon Marlène Lebrun (2010), « il importe de favoriser les échanges verbaux interactifs entre les élèves, afin que les dimensions identitaires et socioaffectives interfèrent toujours avec les tâches intellectuelles ». En effet, tout apprentissage, quel qu'il soit, doit faire l'objet d'une appropriation et d'investissement personnel de l'élève afin qu'il puisse faire sens. Si chaque élève peut s'impliquer lui-même dans le débat d'interprétation, ce n'est que là que l'on pourra aboutir à un conflit cognitif qui permettra un réel apprentissage.

Dans d'autres cas, il s'agit de créer quelque chose pour le présenter et l'expliquer. Cela peut être une affiche qui contiendrait un schéma, un dessin, une production d'écrit ou les trois. Cela peut également prendre la forme d'une scénette que les élèves présentent à la classe. Là encore, il faut que chaque élève puisse trouver sa place et s'investir dans le projet. Marlène Lebrun (2010) nous dit:

Il importe que le lecteur s'implique personnellement dans les débats soulevés par les textes littéraires. Sans la prise en compte de l'enjeu existentiel de ces questions, il risque de tomber dans la dérive formaliste qui réduit la pensée à de la rhétorique persuasive, voire de la sophistique.

En effet, l'enjeu n'est pas de tenir un beau discours qui persuadera le plus grand nombre, mais de s'inverser soi-même et de prendre position face à ces questions existentielles.

Parfois également les enseignantes utilisent des questionnaires quand il s'agit de pouvoir retrouver une réponse ou une information dans le texte. Lorsqu'il s'agit de vérifier la compréhension globale après, par exemple une lecture-cadeau, il s'agit le plus souvent pour elles de demander aux élèves de reformuler l'histoire « avec leurs propres mots ».

Une enseignante nous dit avoir proposé ce qu'elle appelle un « carnet de lecture » avec différentes pages à compléter (par exemple: personnages, lieux, etc.) ce qui servait de base à leur discussion et leur permettait d'appuyer leur propos.

Une autre enseignante nous dit utiliser parfois un journal de lecture dialogué. Il s'agit d'un cahier personnel où chaque élève pourra écrire ses impressions de lecteur et sera lu par un autre élève qui commentera son impression (à noter que l'enseignant peut aussi prendre part à ce travail comme un lecteur à part entière) sur la page de gauche (Lebrun, M. 2010). L'enseignante fait la proposition suivante pour travailler le conte et d'autres lectures avec ses élèves:

Moi je le ferais comme ça: écrire ce qu'ils retiennent du conte(...) et puis ensuite que les copains réagissent. Ils adorent faire ça. Et je me rends compte aussi que le fait de pouvoir l'écrire et de pouvoir le lire, ils débattent un peu plus qu'à l'oral.

Cette enseignante explique que selon elle, les élèves auraient moins de crainte à montrer un possible désaccord avec un camarade en l'écrivant qu'en l'exprimant oralement et en étant de ce fait directement confronté à la personne à qui l'on exprime son désaccord. Nous pouvons donner plusieurs explications à cela... Tout d'abord, afin de pouvoir utiliser correctement le journal de lecture dialogué, il est impératif que l'on ait au préalable instauré certaines règles telles que le droit de ne pas être d'accord avec un camarade, à condition que l'on argumente son opinion. Par ailleurs, le fait de devoir écrire ce que l'on veut exprimer permet de conscientiser et de développer nos arguments d'une meilleure manière que l'on pourrait le faire à l'oral et il est également plus facile pour le récepteur de s'en distancier si cela se fait par écrit... En effet, rappelons, comme nous le dit Bernard Lahire (1993), que le langage oral est avant tout pratique. On dit les choses afin de transmettre une information de manière directe, par opposition au langage écrit duquel on doit se distancier pour se positionner.

Dans cet exemple encore, l'écrit est au service de notre compréhension. Produire soi-même un texte sur le texte permet dans cet exemple une dimension doublement réflexive, d'abord parce que, du fait que c'est écrit, nous devons nous distancier et nous positionner, et d'autre part, parce qu'un camarade vient enrichir cette réflexion pour nous permettre, peut-être, d'aller encore plus loin. Produire sur le texte, nous rappelle Marlène Lebrun, c'est produire du sens. Et confronter ses productions aux avis et arguments des autres, c'est construire ensemble du sens, des sens. En effet, cela implique d'être une communauté de lecteurs où l'enseignant n'est pas le détenteur du savoir et en l'occurrence d'un seul et unique sens à donner au texte, mais où le sens se construit avec l'aide de chacun. Rappelons ici Bernard Devanne (1992) qui dit que la lecture est un apprentissage et en tant que tel une pratique sociale et socioculturelle. Admettre que le sens se construit, c'est inviter l'élève à s'investir dans son apprentissage puisqu'il en est auteur, c'est le faire rentrer dans l'écrit pour

discuter, confronter, et construire du sens. C'est lui donner une place active dans un apprentissage où il va pouvoir s'exprimer sans crainte, avec l'aide des autres.

Je terminerai avec les informations recueillies sur le conte avec ce témoignage d'une enseignante:

(...) C'est quand même quelque chose qui les fascine. En tous cas, ils sont souvent très attentifs dans ces moments-là, bien que, parmi eux, il y ait des enfants très turbulents. Dans ces moments-là, on a des fois des moments cadeaux où il n'y a pas un bruit et je pense que ça, c'est très important. Surtout que l'on est dans le « tout, tout de suite » maintenant et là il faut écouter pour comprendre et ça je trouve bien.

Quand nous cherchons une information, avec les moyens d'aujourd'hui, tout nous est donné tout de suite. Cependant quand nous cherchons à faire le tri et à comprendre une de ces informations ou un texte littéraire tel que le conte, il nous faudra parfois un peu voire beaucoup de patience... Et c'est encore là un apprentissage qu'il faut faire.

L'importance de la lecture

Si toutes les enseignantes interrogées ne donnent pas la même place au conte dans leur classe, toutes s'accordent sur le fait que la lecture est extrêmement importante. Et chacune à sa manière cherche à y faire entrer les élèves.

Ce qui me paraît essentiel encore par rapport à la lecture en général, c'est de la favoriser aussi en dehors de l'école... Moi j'invite vraiment toujours les parents en séance des parents à lire beaucoup... que ce soit eux qui lisent des histoires à leurs enfants ... que ce soit les enfants qui lisent des histoires à leurs parents (...) et je le répète sans cesse aux parents parce que c'est finalement... ce n'est pas grand-chose et ça a une importance folle (...).

On ne peut nier bien sûr le rôle que joue la famille dans l'entrée des enfants dans la culture écrite et il est évidemment important de sensibiliser les parents à cela. Cela paraît juste en effet de les impliquer là-dedans, et c'est quelque chose que je tenterai de faire avec mes futurs élèves. Simplement je pense, sans émettre de jugement, que certains parents seront plus sensibles à cela que d'autres. La question est de savoir quelle est la place de l'écrit dans leur vie à eux... En effet, certaines personnes, comme nous le dit Bernard Lahire (1993), ont un rapport oral pratique à la langue. L'écrit ne fait que peu ou quasiment pas partie de leur vie, tout ce qui est utile se transmet par des interactions orales et cela fonctionne très bien ainsi. Mais voilà qu'à l'école, nous avons un véritable rapport scriptural et scolaire à la langue. Tous les savoirs sont écrits, tout part de l'écrit... Comment faire alors pour aider ces enfants à franchir ce saut ? Ce n'est pas si évident... À nous de proposer des solutions qui puissent permettre aux enfants d'entrer dans la culture écrite, sans quoi leur scolarité s'avérerait difficile, même si ce sont de bons élèves.

Cette même enseignante propose encore:

(...) c'est assez fréquent que s'il me reste dix minutes avant la fin de la journée, en plus comme ils sont en fin de matinée et qu'ils sont fatigués, qu'ils sont déconcentrés, je leur demande d'aller chercher un livre ou de continuer celui qu'ils ont dans leur banc.

Il s'agit ici de favoriser les lectures personnelles des élèves. L'intérêt de cela est de mettre à disposition des élèves un corpus extrêmement varié et riche. Les élèves trouveront peut-être un livre qui les intéresse et y entrerons. C'est important au sens où certains enfants n'ont que très peu accès à des livres chez eux et il est essentiel que cela puisse se faire à l'école.

Pour cela, la plupart des enseignantes interrogées ont dans leur classe une bibliothèque: « La bibliothèque, c'est le truc le plus important de la classe(...) et puis on a une bibliothèque ici dans l'école qui fonctionne bien et on y va plusieurs fois. Je fais la promotion de la lecture ». Nous pouvons noter que pour toutes les enseignantes interviewées, il est essentiel que les élèves aient la possibilité de fréquenter le plus de livres possible pour susciter un intérêt pour la lecture.

Pour promouvoir encore la lecture, certaines enseignantes ont recours à la « bataille des livres » qui va permettre à la classe de découvrir d'autres textes et d'autres auteurs.

De manière générale, il s'agit de donner à l'enfant un accès à la littérature par différents moyens, en suscitant un intérêt pour la lecture grâce à un corpus varié et de qualité.

La mise en réseau

Quand je demande aux enseignantes si elles connaissent la mise en réseau, elles semblent pour la plupart ne jamais avoir entendu ce terme alors qu'elles la pratiquent effectivement dans leur classe. En effet l'idée de comparer les textes pour les opposer, les confronter et ainsi mieux les comprendre est présente dans les manuels, qu'il s'agisse de l'Ile Aux Mots ou de Mon Manuel de Français. Les enseignantes l'utilisent également pour travailler un auteur ou autour d'une thématique particulière: « L'année passée j'ai travaillé l'histoire des civils pendant la Deuxième Guerre mondiale... après, je ne l'ai pas travaillée autrement qu'à l'oral(...) par exemple là, on discutait autour de qui et pour qui l'histoire était écrite ».

En effet, rappelons ici Bernard Devanne (1992), qui nous dit que comprendre un texte, c'est saisir le texte pour ce qu'il est et non uniquement pour ce qu'il dit. Dans le cadre de l'exemple ci-dessus, il y a plusieurs manières de voir comment est le texte et cela peut très bien être le narrateur et celui à qui l'histoire se destine. On pourrait imaginer donner des extraits de différents textes aux élèves et leur demander de quel livre ils sont extraits sans forcément avoir lu ceux-ci entièrement. Est-ce que cela pourrait être un extrait du livre 1 ? Ou alors du livre 2 ? Qui raconte ? Est-ce qu'il vit l'histoire ou y est-il extérieur ? À qui est-ce qu'il s'adresse ? etc. Si les élèves sont capables de répondre à ces questions qui sont certes déjà complexes, c'est qu'ils ont compris comment le texte fonctionne, ce

qui le différencie des autres, ses caractéristiques. Sans cette confrontation à d'autres textes, il nous serait impossible d'aboutir à une telle compréhension, puisqu'il n'y aurait pas de point de comparaison. Par ailleurs, la mise en réseau force les enfants à faire des liens, à sortir de l'histoire pour aller vers une autre, pour aller vers l'extérieur. Là encore, il s'agit de faire des liens entre la culture véhiculée par le texte et notre propre culture en comparant les ressemblances, en mettant en avant des différences, en discutant les deux pour tenter de mieux comprendre. Et comparer pour confronter, dissocier et mieux comprendre, c'est prendre de la distance, et donc faire un pas vers la culture écrite.

5. Conclusion

5.1 Synthèse des résultats

Pour rappel, mes questions de recherche étaient les suivantes:

Quelle est la place que les enseignants du cycle deux accordent au conte et à la lecture en général dans leur classe ? Quels sont les dispositifs effectivement mis en place ?

Comment permettre à l'élève de comprendre et d'interpréter un texte littéraire?

Bien évidemment, les réponses données ici doivent être quelque peu nuancées au vu du nombre de personnes interrogées qui ne saurait être représentatif de toute la population enseignante du cycle deux. Ce n'était d'ailleurs pas mon intention d'établir un tableau des pratiques enseignantes, mais bel et bien d'en observer quelques-unes de plus près pour pouvoir les discuter.

Concernant la première question, je distinguerai d'abord la place accordée au conte de la place accordée à la lecture dans les classes.

Pour ce qui est du conte, le bilan est plutôt mitigé: 4 enseignantes sur 6 disent en effet ne pas voir plus d'intérêt à travailler le conte que n'importe quel autre genre textuel. Selon ces enseignantes, c'est la lecture qui est importante, peu importe quel texte on choisit pour parvenir à nos objectifs. Le conte est travaillé dans ces cas-là une fois par année, ou pas du tout, selon qu'il est au programme des manuels ou non. Il s'agit de savoir ce en quoi consiste le genre textuel du conte: quels sont ses caractéristiques, comment il est construit et finalement, au terme de ce travail, d'être capable d'en produire un. En dehors du travail du genre textuel à proprement parler, les enquêtées relèvent également que le conte peut se révéler un très bon outil, de par sa forme et sa structure, pour travailler des notions spécifiques en français et en fonctionnement de la langue telles que le schéma narratif ou le couple imparfait/ passé simple.

Là où le conte a quelque chose en plus, selon le témoignage de certaines enseignantes, c'est qu'il permet souvent une véritable médiation culturelle (voir Boimare, S. 2005). En effet, il permet d'approcher des sujets sensibles, relativement difficiles dans le cas de situations compliquées extérieures à l'école, ou alors au sein de celle-ci, dans le cadre de conflit dans la classe, ou plus généralement de l'établissement. Ces enseignantes le disent, ils permettent les métaphores, les images et donne lieu à des interprétations. Ils sont un prétexte à discuter sur un sujet dont on aurait du mal à parler librement, à cause des circonstances de la classe ou de la situation d'un élève. Ils permettent de faire ce pas justement parce qu'ils font appel à l'imaginaire. Ces vertus dites « soignantes » sont particulièrement intéressantes pour aborder des questions existentielles que les élèves se posent et que le conte expose.

Concernant la lecture de manière générale, elle est très présente dans les classes, contrairement à la représentation que j'en avais, elle est simplement présentée de manière différente de ce que j'avais pu observer au cycle un. Toutes les enseignantes s'accordent à dire à quel point elle est essentielle et liée à tous les apprentissages, puisque tout passe par l'écrit. Les enseignantes relèvent également à quel point il est délicat de faire entrer certains élèves dans l'écrit. Toutes cherchent donc, de différentes façons, à faire faire passer ces élèves dans la culture écrite en promouvant la lecture, par des lectures suivies, des lectures personnelles, des lectures offertes, des bibliothèques de classe et visites, le cas échéant, des bibliothèques d'école. Certaines cherchent également à promouvoir la lecture en dehors de l'école, en sensibilisant les parents. Ce qui est essentiel, c'est avant tout de donner du sens à l'apprentissage de la lecture en essayant de transmettre le goût de lire, pour pouvoir ensuite aller plus loin, et amener l'élève à devenir lecteur.

Devenir lecteur, c'est justement ce qui m'intéressait dans ma deuxième question. En effet un lecteur doit pouvoir comprendre le texte et aller au-delà donc l'interpréter.

Comment permettre à l'élève de comprendre et d'interpréter un texte littéraire?

Ce qui revient beaucoup dans les réponses des enseignantes, c'est le débat, la discussion en groupe classe. Cela peut prendre différentes formes, mais il est important que chacun s'investisse personnellement dans ces discussions. Les enseignantes pratiquent également les questionnaires à questions fermées si l'on souhaite que l'élève apprenne à chercher et à retrouver un élément dans le texte ou alors à question ouverte où les élèves peuvent dissenter. Ces dernières sont intéressantes, car l'écrit permet de penser et de construire sa réflexion. Cette idée de réfléchir sur le texte grâce à l'écrit, nous la retrouvons dans le journal de lecture dialogué, utilisé par une des enseignantes interrogées. Celui-ci présente l'avantage de permettre une double réflexion, puisque l'élève va penser et argumenter son texte qui sera dans un deuxième temps étayé par l'apport d'un camarade, et qui pourra ensuite être retravaillé par son auteur. Il s'agit ici d'écrire sur le texte, ce qui impose de sortir du texte, d'en prendre distance, pour pouvoir lui donner du sens et l'interpréter.

Une autre possibilité qui permet de veiller à cette compréhension est d'écrire un texte selon le genre textuel que l'on a travaillé. Écrire un conte, par exemple, c'est avoir compris comment le texte fonctionne, comment il est construit. Là encore, le fait d'écrire permet de réinvestir les découvertes faites pendant l'étude du genre littéraire. Écrire permet de montrer sa compréhension du texte, en utilisant tous les éléments clés, en reprenant et en retravaillant son texte.

Dans un cas comme dans l'autre, on peut noter à quel point il est essentiel pour la compréhension et l'interprétation d'un texte, que l'élève se soit approprié le texte, d'une façon personnelle et affective. C'est uniquement à ce moment-là que l'on peut faire des liens entre la culture du texte et sa propre

culture, et donc faire un pas supplémentaire pour se détacher du texte. Par ailleurs, j'aimerais également souligner le lien entre la lecture et l'écriture. L'écriture permet de se replonger dans sa lecture et cela nous renvoie à notre propre compréhension du texte. L'écrit est un étayage qui nous permet de penser le texte. Et la lecture et l'écriture sont au service l'une de l'autre pour notre compréhension.

Dans les dispositifs mis en place pour permettre à l'enfant de devenir lecteur, n'oublions pas la mise en réseau de texte. Cette mise en réseau est effectivement présente dans les manuels et utilisée par les enseignantes interrogées de manière spontanée. Celle-ci est un dispositif intéressant pour permettre aux enfants d'avoir une meilleure compréhension du texte. En effet, comparer, confronter plusieurs textes force les enfants à sortir d'un texte pour aller vers un autre et inversement. Cela oblige en effet à faire des liens entre les textes et avec sa propre culture, et donc à se distancier pour mieux comprendre.

En répondant à mes questions de recherche et grâce aux entretiens que m'ont accordés les enseignantes, je pense avoir atteint mes objectifs de recherche, car je peux maintenant définir ce qu'est être lecteur au cycle deux. En effet, un lecteur est une personne qui lit et qui peut émettre un goût et avis argumenté sur un texte.

J'ai également pu analyser et donner du sens aux pratiques enseignantes en matière de lecture et donc trouvé des pistes pour mon enseignement futur. J'ai compris l'importance de lier toujours lecture et écriture, l'importance aussi de s'impliquer dans le texte et de faire des liens avec d'autres textes, avec nos expériences, notre culture, avec nous.

5.2 Auto-évaluation critique de la démarche

De manière générale, j'ai suivi la démarche qu'on me proposait, à savoir faire des recherches dans la littérature, poser une question, et faire des recherches sur le terrain.

Là où j'ai longtemps été bloquée, c'est pour poser ma question. En effet j'avais du mal à cerner où je voulais aller et ce que j'étais en mesure de faire dans un délai si court. Mes questions ont été modifiées plusieurs fois et affinées grâce à méthodologie et à mon guide d'entretien. Mais en réalité, avant mes entretiens, je ne savais toujours pas si j'allais avoir les réponses que j'attendais. En effet mes questions étaient très vastes, et j'ai parfois été déroutée par les réponses que l'on me donnait qui ne correspondaient pas à ce à quoi je m'attendais. J'ai pu sortir de mes questions, demander des exemples, des précisions, et aujourd'hui je peux dire que les réponses inattendues ont été d'un très grand apport pour moi, et m'ont permis de remettre en questions les idées que j'avais. Les entretiens m'ont aussi renvoyée à mes représentations de l'apprentissage de la lecture. Cela a vraiment été un moment très enrichissant.

Ce qui manque, je pense, pour donner plus d'ampleur à mon travail, c'est une expérimentation que j'aurais menée moi-même en classe, en me basant sur les dispositifs recueillis et analysés lors de mes entretiens. Ma période de pratique professionnelle ne réunissait pas les conditions nécessaires pour que je puisse me lancer dans un tel dispositif, mais cela pourrait être l'objet d'un prochain travail. Je pense qu'une telle expérimentation aurait permis d'illustrer plus mes récoltes de données et analyses qui restent parfois très larges.

Cependant, ce mémoire m'a permis de comprendre bien des choses et je pense avoir suffisamment de pistes pour pouvoir mettre en place un dispositif de lecture-écriture dans mon métier.

5.3 Vers une recherche future...

Je m'étais, au début, penchée sur le cas du conte, et je n'ai pas vraiment récolté les réponses que j'attendais. Si je devais réaliser une seconde recherche je tenterai d'expérimenter un dispositif de lecture-écriture basé sur un corpus de conte, et pourquoi pas des contes issues de différentes cultures, comme le propose Nadine Decourt(1990).

Une autre piste possible serait de travailler sur ce que Boimare (2005) appelle l'heure de culture humaniste, grâce à un corpus de contes, et ainsi étudier le conte comme outil de médiation.

6. Références bibliographiques

6.1 Ouvrages et articles liés au thème

Boimare, S. (2005). Peur d'apprendre et échec scolaire. *Enfance & PSY*, 3(28), 69-77.

Decourt, N. (1990). Fonction médiatrice du conte en pédagogie pluriculturelle. *L'Harmattan et Université Paris* 13(10).

Devanne, B. (2006). *Lire, dire, écrire en réseaux: Des conduites culturelles*. Paris: Bordas.

Devanne, B. (1992). *Lire et écrire: des apprentissages culturels, cycle des apprentissages premiers et fondamentaux*. Paris: Armand Colin

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: Presses universitaires de Lyon
(notes de lecture : http://www.langages.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pdf/ressources/note_lecture_culture_ecrite_et_inegalites_scolaires.pdf)

Lebrun, M. (2010). *La classe de français et de littérature*. Bruxelles: E.M.E.

Sève, P. (2006). Écrire de la littérature à l'école primaire, un exemple de dispositif. *Le français aujourd'hui*, 2(153), 43-51

Tauveron, C. (1999). COMPRENDRE ET INTERPRÉTER LE LITTÉRAIRE À L'ÉCOLE: DU TEXTE RÉTICENT AU TEXTE PROLIFÉRANT. *Repères*(19).

Plan d'Étude Romand

6.2 Ouvrages et articles concernant la méthodologie

Giroux, S. & Tremblay, G. (2002) *Méthodologie des sciences humaines: la recherche en action*.