

Entre le dire et le faire : une méthodologie.

1. Contextualiser la recherche.

L'état des lieux des pratiques autour du lire-écrire que nous proposons consistera en une description de pratiques observées, glanées au hasard des classes de cycle 2 qui ont accepté de nous ouvrir leurs portes. Cette collecte limitée dans le temps (en moyenne 3 séances par classe) et circonscrite à 3 écoles et 9 classes ne pourra être qu'illustrative et en rien représentative d'un savoir-faire au quotidien.

École	École 1				École 2		École 3
	MS	MS/GS	GS/CP	CP/CE1	MS/GS	MS/GS	CP
Niveaux							
Nombres de séances observées	3	5	2	4	3	3	2

Tableau 3 : nombres de séances observées en fonction des écoles.

Nous considérerons pour l'analyse de ces pratiques plusieurs niveaux contextuels imbriqués :

- le niveau environnemental périphérique (l'établissement, les familles) ;
- le niveau situationnel (la classe, les élèves, les intervenants, les collègues) ;
- le niveau interactionnel (la situation didactique).

De fait, l'activité enseignante telle que nous l'envisageons concerne un individu « lambda », historicisé, dans la relation qu'il entretient avec ses élèves et les différents acteurs éducatifs au sein d'un établissement spécifique et régi par le système-cadre qu'est l'Éducation nationale ; elle est donc, par essence, située.

Par conséquent, il nous semble irréaliste de prétendre appréhender les pratiques de manière globale et généralisable. C'est leur diversité qui fait sens, signe des multiples formes que peut prendre l'adaptation des professionnels aux différents milieux⁷⁶ auxquels ils se trouvent confrontés.

⁷⁶ Au sens de Brousseau (1998b)

Pour autant, elles peuvent conduire à l'élaboration de profils praxéologiques contextualisés qui pourront, dans une perspective herméneutique, être rapprochés des représentations/conceptions des enseignants concernant la lecture.

Afin de dégager un portrait praxéologique contextualisé de l'enseignant dans la relation qu'il noue avec ses élèves pour les conduire à « jouer le jeu de la lecture » en situation de lecture d'album, nous privilégierons une exploration fine du niveau interactionnel. Nous nous appuyerons en cela sur le discours de l'enseignant dans l'interaction.

2. Des outils de recueil et d'analyse des données

2.1 L'observation directe

En tant qu'ethnographe de l'éducation, nous nous intéressons à la réalité de la situation éducative et abordons la classe non pas en termes de ce qu'elle devrait ou pourrait être, mais de ce qu'elle est et de ce que les différents acteurs y font effectivement (Cambra Giné, 2003)

Par l'observation, nous entendons rendre compte et comprendre ce qui se passe sur le plan de la relation didactique dans la classe au moment de séances d'apprentissage de la lecture.

Nous reconnaissons notre présence dans cet univers comme pouvant être un élément perturbateur des pratiques habituelles de l'enseignant dû à notre statut de chercheur-observateur, soit du fait de la modification du comportement de certains enfants soit du fait de l'enseignant qui peut se sentir jugé. Pour autant il est possible que notre statut d'enseignant, en réduisant cet écart, joue un rôle de facilitateur dans les échanges et rende le regard moins pesant.

2.2 L'enseignant dans l'interrelation au cours de l'action

Nous avons fait le choix d'une approche discursive pour compléter nos notes de terrain et saisir ainsi les tenants et les aboutissants de l'action enseignante. Nous nous intéresserons aux actes de langage⁷⁷ de l'enseignant et relèverons dans son discours, les indices qui nous renseignent sur sa praxéologie⁷⁸ au cours de l'évolution chronologique du contrat didactique.

Nous analyserons ici le discours à travers sa valeur perlocutoire qui a trait à l'effet qu'il produit sur les interactants (les élèves) et aussi à travers sa valeur illocutoire, manifestation d'une intention qui s'inscrit dans un contrat didactique.

Nous déterminons pour cela une catégorisation inspirée de la théorie de l'action conjointe de Sensevy qui se décline en trois pôles d'analyse que nous convoquerons au gré des besoins de l'étude et donc de manière non systématique.

Le discours sera retranscrit selon les modalités suivantes :

Ch.	Chercheur
E, M, Co, Ch, S	Enseignants
El, El 1, El 2, etc.	Élève intervenant en fonction du tour de parole
Initiales des prénoms : K, Y, Elo.etc.	Élève interpellé par un enseignant
Els	Plusieurs élèves ensemble
X..... X	Propos en aparté
...	Pause
Mots en gras	Insistance sur le mot
//	Chevauchement
(nnn)	Précisions, indications contextuelles
[...]	Passage omis
[nnnnn]	Complément de discours

⁷⁷ Austin (1962) : il propose un nouveau rapport entre les mots et le monde. Il défend l'idée qu'une des fonctions du langage, outre sa fonction descriptive, consiste en une capacité à agir sur le monde il distingue ainsi les énoncés performatifs (qui accompagnent l'action) des énoncés constatifs (qui décrivent le monde) et trois types d'actes dépendant de l'énonciation :

- l'acte locutoire : production d'une succession de sons ayant un sens dans une langue donnée ;
- l'acte illocutoire : moyen d'action sur son interlocuteur, voir sur le monde (interroger, ordonner, promettre, etc.).exemples : est-ce que..., je promets de ...
- l'acte perlocutoire : conséquences qui adviennent du fait de dire (effet sur l'interlocuteur).

⁷⁸ « Le mot de praxéologie, [qui] désigne dans un même souffle la praxis, le savoir -faire, et le logos, le savoir, qui l'accompagne. Le premier objet de la didactique, ce sont donc les praxéologies. La didactique s'occupe de la diffusion (et de la rétention, de la non-diffusion) des praxéologies. » (Chevallard, 2005,217)

Premier pôle : le type de tâches.

Ce pôle nous permettra de déterminer quel type de situations à visée didactique sont privilégiées par l'enseignant dans sa volonté de familiariser l'enfant avec l'écrit.

Nos observations nous permettront d'identifier et de catégoriser ces tâches.

Exemples de tâches :

- recomposer à l'aide d'étiquettes-mots une phrase familière ;
- exercice de closure ;
- lire pour exécuter une consigne, etc.

Second pôle : les techniques

Là encore, l'observation nous fournira les éléments nous permettant d'accéder aux manières d'accomplir la tâche qui caractérisent chaque praticien et que nous déterminerons à travers :

- les gestes pédagogiques ;
- art de faire (manière dont l'enseignant s'adapte à la situation pédagogique réelle) ;
- supports pédagogiques ;
- modalités de regroupement des élèves.

Troisième pôle : la gestion de la relation didactique

Ce pôle nous permettra d'affiner l'analyse en accédant, pour une situation donnée, à la manière singulière avec laquelle l'enseignant investit ses différents rôles au sein de la relation didactique. Nous chercherons ainsi à déterminer :

- Ce que le professeur fait pour que l'élève sache quel jeu il doit jouer : **comment il définit.**
- Exemple 1 : l'enseignant place les enfants en situation de recherche.

Énoncé

[Au tableau : un titre dans 4 langues différentes] « Montrez-moi <i>le Navet Géant</i> . »
--

Extrait de journal de bord du 21 octobre 2011

- Exemple 2 : l'enseignant indique de façon explicite la tâche à accomplir sous forme de consigne.

Énoncé :

« Ce sont des contes, on en a vu plusieurs versions, je voudrais que vous en trouviez d'autres dans l'espace livre »

Extrait de journal de bord du 18 mai 2010

- Ce que le professeur fait pour obtenir de la part de l'élève une stratégie gagnante : **comment il régule** (accompagne, relance).
- Exemple : l'enseignant accompagne, guide, par le questionnement et par la prise d'indices dans les illustrations.

Énoncé :

- M : on avait vu que les animaux arrivaient les uns après les autres et que... quelle saison vous m'avez dit ce matin ?
- EL : l'automne
- M : pourquoi c'est l'automne ?
- El : les feuilles tombent et y' a des glands
- M : et au niveau des couleurs ?

Extrait de journal de bord du 6 mai 2010

- Ce que le professeur fait pour que les élèves prennent la responsabilité de leur travail : **comment il dévolue**.
- Exemple 1 : l'enseignant fait un acte ou formule une phrase qui agit comme déclencheur d'un contrat didactique implicite dont les modalités sont ancrées dans le mode de fonctionnement habituel de la classe.

Énoncé :

[S lit. Les enfants réagissent à la lecture d'un livre en faisant des remarques sur la structure du récit, alors qu'aucune consigne n'a été donnée.]

S [poursuit la lecture] : en chemin ils rencontrèrent...

Els : le roi

S [poursuit la lecture] : Rico le coq

El : t'as dit la même chose [allusion à la formule répétitive du texte]

El 2 : ça répète à chaque fois la même chose.

Extrait de journal de bord du 6 mai 2010

- Exemple 2 : l'enseignant, délégué, s'appuie sur l'expertise de l'enfant, inverse les rôles.

Énoncé :

M : Elo. qu'en penses-tu, est-ce que ça va ? Y'en a qui vont bien ?

Elo. : y'en a qui vont pas bien.

Extrait de journal de bord du 30 avril 2011

- Ce que le professeur fait pour que tel ou tel comportement, que telle ou telle assertion ou telle ou telle connaissance soit considérée comme légitime, vraie et attendue de l'institution : **comment il institue, valide, dresse un bilan, fait expliciter une démarche.**

- Exemple 1 : l'enseignant reprend et corrige

Énoncé :

El 2 : quelle drôle d'histoire ...et là c'est « surprise. »

Chr : Comment vous savez que c'est « surprise »

El 1 (épelle) : y'a S U R P R I S E

Chr : est-ce que quelqu'un a fait autre chose ?

Extrait de journal de bord du 4 février 2010

- Exemple 2 : l'enseignant questionne sur la démarche :

« Comment avez-vous fait ? »

2.3 L'entretien

L'entretien semi-directif (voir guide d'entretien initial annexe 1) nous offre l'occasion d'accéder, à travers le discours, au sens que les enseignants donnent à leurs actions ainsi qu'aux représentations qui les sous-tendent.

Pour construire notre questionnement, nous avons eu recours à une « ficelle » proposée par H. Becker qui préconise l'utilisation du « Comment » plutôt que du « Pourquoi » de manière à éviter une réaction de défense de la part de l'interviewé, réaction conduisant trop souvent à la justification ou à des réponses attendues, tant le « Pourquoi » renvoie à une raison et à une intention. Alors que d'après l'expérience d'HS. Becker, le « Comment » laisse aux interviewés une plus grande marge de manœuvre, leur permettant d'inclure dans leur réponse tout ce qui de leur histoire leur semble nécessaire pour que celle-ci soit compréhensible (Becker, 2002).

Ce mode de questionnement laisse le champ à un large panel de réponses que nous n'aurions pas nécessairement anticipé.

Nous entendons déterminer ainsi des histoires typiques, des processus susceptibles d'expliquer comment les praticiens de terrain en sont arrivés à leurs pratiques actuelles dans la perspective d'en tirer des enseignements pour la formation.

Chapitre II : pratiques ordinaires autour du lire-écrire : les résultats. Lecture et apprentissage, quelles représentations ? Quelles pratiques ?

Ce chapitre se veut une exploration des pratiques enseignantes autour du lire-écrire et plus spécifiquement celles liées à l'exploitation des albums de jeunesse. Des pratiques ordinaires contextualisées et mises en perspective par une appréhension des conceptions et représentations qui les sous-tendent.

Nous l'avons organisé comme un va-et-vient entre le dire et le faire, entre représentations/conceptions et actions. Un rapport dialogique qui permet de rendre compte de la manière dont les pratiques que nous observons s'inscrivent dans des parcours, individuels certes, mais à partir desquels des convergences peuvent être dégagées.

Ainsi, sommes-nous parvenue, de par l'examen de nos entretiens initiaux et de nos observations de terrain, à opérer des recoupements qui nous ont permis d'envisager les pratiques ordinaires du lire-écrire selon trois axes majeurs pour notre recherche : la culture littéraire, le savoir lire et l'altérité.

Le premier axe, celui de la culture sera envisagé à travers la manière dont les enseignants conçoivent sa construction, puis les démarches qu'ils mettent en œuvre pour la développer.

Pour le second axe, celui du savoir lire, les points de vue des enseignants nous éclaireront sur ce qui pour eux est essentiel pour faire accéder l'élève à ce savoir. Nous examinerons ensuite comment, en pratique, les enseignants amènent les enfants au sens de l'écrit-nous définirons en cela deux démarches types- puis comment ils s'emploient à leur faire acquérir le code alphabétique.

Enfin, le dernier axe nous conduira, à l'appui des représentations des enseignants sur l'enseignement/apprentissage des langues, à parcourir la place qui leur est faite à l'école au sein de pratiques liées à l'écrit.

I. La culture écrite en pensée et en actes

Chacun des enseignants qui constituent notre corpus explique avoir développé, de façon plus ou moins chaotique, un rapport privilégié et positif avec la lecture. Cette relation quotidienne s'actualise dans la sphère professionnelle comme dans la sphère personnelle.

Une première enseignante évoque ainsi son *amour des livres* : « Moi, je me surprends parfois à aller toute seule dans le rayon enfant et ... oui vraiment la boulimie des albums et ...tant par leur aspect attrayant et parce que c'est un album animé, parce que c'est un album au contraire qui change. » (Christelle.)

Une autre souligne son *besoin* quotidien de lecture : « moi j'lis tous les jours [...] j'peux pas m'endormir sans lire » (Coralie). Une autre encore se souvient des moments de complicité avec ses enfants au moment de *l'histoire du soir* : « [...] moi, y'avait pas un seul soir où on ne lisait pas aux enfants une histoire, on la racontait. Le livre était juste un point de départ ... » (Christelle)

Par ailleurs, lorsqu'elle est en lien avec la profession, la lecture se fait plus utilitaire ; elle permet d'alimenter la pratique en fournissant des démarches, des outils didactiques adaptables à la réalité de classe pour chaque enseignant :

« Quand j'ai trouvé ce bouquin-là et que j'ai vu les albums et tout, d'abord les albums sont quand même bien choisis et les séances et les exercices qu'ils proposent sont facilement transposables à une autre étude d'albums, beaucoup plus que... et ça te demande, j'pense moins de temps, fin moins de temps, non. Moins de temps p' t'être en réflexion, par contre en fabrication.... Parce que tu as tout plein de jeux à faire et tout ça, donc il faut tout fabriquer. Par contre c'est vrai que si tu prends euh... un album pour le transposer, euh... façon ribambelle on va dire [...], là c'est vraiment beaucoup de réflexion parce que c'est pas aussi clair que dans Retz quoi en fait [...]. T'as pas... c'est vrai que Retz ben y'a un album qu'est étudié, toi tu te dis, ben j'ai envie d'étudier cet album-là, t'as d'idées que tu peux reprendre, en adaptant au thème principal de ton album. » (Eulalie)

Elle permet aussi au praticien de se tenir au fait des divers courants didactiques du moment : « lecture professionnelle parce que, on est obligé de se former en étant, dans

ma pratique, on est obligé de s'informer de c'qui se passe au niveau de la formation, de... et puis au niveau de la pédagogie et puis ben, lecture plaisir, ben oui, c'est le moment du soir important avec les enfants. » (Sandrine)

La lecture se veut ainsi, aussi bien un moyen de réflexion et d'autoformation par rapport à des besoins spécifiques, qu'un loisir, ou un moment créateur de liens au sein de la famille.

Ayant ainsi rapidement balayé les sphères d'influence de la lecture pour nos enquêtés, nous nous emploierons désormais à mettre en perspectives les pratiques observées en les rapprochant des représentations autour du lire-écrire qui traversent le discours enseignant.

1. Représentations du rapport à l'écrit, entre héritage familial et culture scolaire.

« Moi j'ai pas souvenir de mes parents de m'avoir lu des histoires. J'ai pas souvenir de ça [...] Alors que moi, y'avait pas un seul soir où on ne lisait pas aux enfants une histoire, on la racontait. Le livre était juste un point de départ et puis on... » (Christelle)

La *lecture plaisir*, évoquée ici par Christelle avec un soupçon de nostalgie, est reprise en des termes similaires par Eulalie et Sandra pour qualifier des moments privilégiés, des moments d'échanges entre parents et enfants autour du livre.

Dans leurs discours, ces instants créateurs de liens relèvent, de fait, d'abord du domaine familial, même s'ils ne lui sont pas réservés ; l'école ne venant, dans l'idéal que compléter, approfondir, diversifier, transformer un patrimoine personnel en l'enrichissant d'expériences collectives.

Cette dimension affective associée à la lecture, les enseignants, dans leur majorité, ne semblent pas l'envisager en dehors d'une démarche de transmission extérieure à l'enfant, négligeant, selon nous, le rapport personnel, impliquant ou non, que l'enfant peut avoir avec le livre et à la lecture, tout ce qu'il projette de lui dans l'acte de lire et de comprendre une histoire.

« L'école ne suffit pas, quoiqu'il arrive ; en même temps, y'a quand même des familles où y'a pas de rapport à la lecture, quasiment pas. Donc là l'école j'dirais qu'on apporte le minimum. » (Eulalie)

Ainsi, il appartient aux parents de développer chez leurs enfants une culture livresque, de manière à ce qu'ils entrent à l'école avec un certain « bagage culturel. » (Coralie)

Cette fréquentation de l'écrit, en marge de l'école, dans les familles, est ressentie comme un important facteur d'inégalités pouvant être handicapant pour les enfants au point qu'il est parfois relié à l'intérêt, voir l'appétence de l'élève pour la lecture :

« S : Les enfants dont les parents s'occupent, bon alors pas forcément faire des activités de lecture, mais euh, par exemple les enfants qui sont baignés dans les livres depuis qu'ils sont tout petits, à qui on lit des histoires, à qui on fait remarquer des choses... »

Ch : Hum.

S : dans la discussion, ça c'est imp... j'pense que ça aide aussi

Ch : Et c'est plus facile pour eux ?

S : Ben ils sont motivés, donc euh... c'est plus facile.

Ch : oui

S : Parce que s'ils pratiquent que la lecture euh... à l'école, j'suis pas sûre que ce soit suffisant

Ch : Hum, hum, d'accord.

S : Pour l'expérience que j'ai ben, toute façon on voit bien les enfants qui rentrent plus facilement dans la lecture, ce sont généralement ceux des milieux, qui ont des milieux familiaux... »

Ainsi pour Sandrine, comme pour Marie, pour Eulalie, comme pour Coralie, l'acculturation à l'écrit ne saurait être totalement déléguée à l'école. Il incombe aux familles de transmettre à leurs enfants l'intérêt, voir l'amour des livres ainsi que ce qui a trait à la connaissance de cette pratique sociale :

« Y'a quand même le ressenti, alors j'sais pas comment on va dire, oui le ressenti, vis-à-vis de l'écrit [...] Et c'est quand même quelque chose qui trans... oui, j'dirais qui se transmet [...] par rapport au livre, 'fin littérature on va dire [...] Un gosse qui a, ben j'sais pas ça commence dès tout p'tit, bébé quoi, tu racontes une histoire, tu lis une histoire, y'a des livres en carton, etc., voir ses parents lire. »(Marie)

En outre, selon Eulalie, à l'école, il ne s'agit pas tant de susciter l'envie d'apprendre à lire, que de la maintenir en éveil : « Après en GS maintenant tu lis beaucoup d'albums, tu étudies beaucoup d'albums. Tu, voilà, t'en lis plus que t'en étudies d'ailleurs, et ça leur donne l'envie, tu contribues. Eux ils ont envie et en leur lisant tu contribues à entretenir l'envie et c'est vrai que pour des enfants qu'arrivent et qu'à la maison... » (Eulalie)

Alors que pour Christelle, l'enseignant peut se faire transmetteur et susciter chez l'élève une curiosité pour l'écrit suffisante pour lui permettre d'investir cet apprentissage : « Tu transmets de toutes les façons, tu le transmets bien si tu as cette passion dans l'âme [...] Bon la lecture je l'ai, y'a pas de soucis, j'aime transmettre la littérature, apprendre à lire pour moi c'est essentiel. » (Christelle)

Quoiqu'il en soit, d'après Sandrine, c'est aussi, la maturité de l'enfant qui va conditionner son investissement ou non du monde de l'écrit : « Ben écoute, ouais, pis t'as aussi ... ça peut être un déterminant, puis t'as aussi des enfants de milieux 'fin très favorisés où on accède justement à cette culture du livre et qui... qu'ont besoin de plus de temps, mais j'pense que c'est personnel ; c'est parce qu'ils sont pas prêts [...] »

« C'est tout le cheminement de la, de l'évolution de l'enfant qui font, qui fait que ces enfants, ben ils sont pas encore rentrés dedans. »

La fréquentation de l'écrit à l'école se voudrait donc un élargissement plutôt qu'une construction d'une culture littéraire préexistante. Pour les enfants les moins familiers avec l'écrit, l'école ne peut alors que tenter de combler *les manques de culture*.

2. En pratique : construire une culture littéraire à l'école ?

Parmi les pratiques que nous avons pu observer, rares sont celles où les tâches nous ont semblé destinées à la construction d'une culture littéraire.

Celles que nous avons recensées apparaissent dans un contexte très spécifique. En effet, Sandrine et Bruno sont collègues, PEMF, dans une école de centre-ville, et, comme nous l'avons déjà indiqué, Bruno a collaboré au livre de Bernard Devanne *Lire, écrire des apprentissages culturels* paru en 1992. Cet ouvrage s'inspire de la pédagogie du projet et offre des pistes pour permettre, notamment, à travers un vécu narratif commun, de faire accéder tous les élèves – y compris ceux qui ne trouveraient pas chez eux de quoi les mettre en appétit – à une culture de l'écrit compatible avec les exigences de l'école.

La démarche propose d'offrir aux élèves des rencontres nombreuses et gratuites (c'est-à-dire sans exploitation didactique) avec les albums de jeunesse (une liste est proposée).

Dans le cadre d'un projet, la sélection des albums repose sur la possibilité de les mettre en réseau.

Dans ce contexte, se construire un réseau de lecture c'est donner du sens à l'écrit et se constituer un patrimoine, un vécu narratif commun s'inscrivant dans la durée, de manière à favoriser la mise en relation des « écrits rencontrés ». Comme l'écrit Devanne : « l'enfant pense en réseau lorsqu'il est capable d'exprimer une relation perçue entre tel livre présenté et d'autres livres déjà rencontrés » (Devanne 1992, 31)

Ces relations peuvent s'établir à partir de critères divers tels :

- un même auteur ;
- un personnage archétypal ;
- des valeurs ou des sentiments ;
- des genres de textes ;
- des types de textes ou des types d'écrits.

Concrètement, il est recommandé d'aborder l'album selon trois phases :

Phase 1 : découverte de l'album dans l'espace livre seul ou en collectif à l'initiative du maître.

Phase 2 : travail individuel sur tables pour travailler l'organisation de l'écrit. Par exemple, associer un personnage à un titre.

Phase 3 : des situations problèmes dans l'espace -livre pour permettre à l'enfant :

- d'établir des liens entre les ouvrages par comparaison ;
- dépasser le stade de remarques ponctuelles et parcellaires ;
- de rendre possible la prise de parole comparative, justificative.

La place accordée au développement d'une culture de littéraire commune selon une approche socioconstructiviste nous apparaît le point fort d'une telle démarche. Sa faiblesse réside, selon nous, dans l'absence de prise en considération des littératies non formelles auxquelles les apprenants ont pu avoir accès dans leur milieu familial, dans la mesure où nous savons que langue du récit et culture de l'écrit sont très liées (Barré de Miniac, 2003 ; Moore, 2004, 2006).

En pratique, nous avons pu observer chez Sandrine et Bruno, deux types de tâches qui s'inspirent de cette démarche :

- associer un titre à une couverture d'album ;
- retrouver un album lu d'après la page intérieure.

Nous avons pu les mettre en lien avec un contrat didactique déterminé par nos observations, de manière à permettre au lecteur de se faire une idée de ce que l'on peut trouver dans les classes en termes de pratiques de littératie scolaire liées à la lecture patrimoniale⁷⁹.

⁷⁹ Chauveau (1996)

C'est à travers sa relation professionnelle avec Bruno que Sandrine s'est approprié la démarche, comme l'illustre cet extrait d'entretien :

Ch	Alors plutôt sur la pratique maintenant, donc c'est un peu second temps, comment tu en es arrivée à ta pratique actuelle, ben pour tout ce qui concerne l'écrit... ?
S	La littérature ?
Ch.	Oui tout euh... écriture, lecture...
S	C'est grâce à Bruno, c'est grâce au livre de Bruno [allusion au livre de Devanne, auquel Bruno a participé]
Ch.	oui, hum.
S	Parce qu'en fait... et puis Bruno, j'l'avais rencontré, on s'était rencontré euh... quand j'étais dans le Perche, y'a très longtemps, au début de ma carrière et en fait moi j'avais pas eu cette formation-là, à l'IUFM sur la littérature de jeunesse
Ch.	Hum, hum
S	Donc je ne connaissais pas et j'ai débuté en maternelle, donc au début, c'est vrai j'lisais des livres et j'faisais pas vraiment de liens entre la lecture qui pouvait être faite et puis c'qu'on pouvait proposer aux élèves si tu veux
Ch.	Hum, hum
S	Généralement, c'que je proposais c'était plutôt... ben des activités, un peu décontextualisées donc pour moi, ça parlait pas beaucoup
Ch.	Hum, hum
S	Et donc E est venu à la maison une fois, donc on en a discuté et puis donc ça a ... il m'avait dit qu'il avait écrit un livre, donc là j'l'ai lu et là ça m'a parlé
Ch.	Ah oui.
S	Donc en fait, j'me suis un peu formée toute seule
Ch.	D'accord
S	Et puis en arrivant donc après, ça c'est quand j'étais dans le Perche, j'suis arrivée ici y'a trois ans, donc j'ai retravaillé, avec Bruno.
Ch.	Hum, hum
S	Et là du coup ben, on a échangé et là c'est vrai qu'au niveau des pratiques, ça m'a permis d'enrichir la mienne tu vois...
Ch.	oui
S	De voir différemment les choses, et euh... non, non, c'est grâce à E tu vois
Ch.	D'accord.
	Et donc si tu veux après j'me suis renseignée, aller savoir c'qui se pratiquait ailleurs dans la littérature de jeunesse.
Ch.	Hum, hum
S	Après, moi au début quand j'ai débuté, y'avait pas internet, y'avait pas tout ça et tu pouvais pas voir... c'était difficile de voir ce qui se faisait à côté. Maintenant, c'est facile, tu peux voir c'que tu peux faire autour d'un, d'un réseau, d'une situation
Ch.	Hum, hum
S	Et proposer des choses vraiment qui fassent sens

Elle évoque sa rencontre avec Bruno comme amorce d'un changement dans ses pratiques. Ce changement deviendra déterminant lors de leur collaboration au sein de

l'école (ils partagent les élèves de Moyennes et Grandes sections de l'école qui sont donc répartis sur deux classes à double niveau).

Nous retrouvons dans la pratique de Sandrine, en association avec une préoccupation patrimoniale, une forte orientation vers le développement de compétences langagières.

Afin de l'appréhender concrètement nous en proposons un décryptage.

Tâche : associer un titre à une couverture d'album

Technique : Support : feuilles A3 sur lesquelles figurent 6 photocopies d'albums vus en classe (haut de la page) en bas on trouve les titres correspondants dans 2 écritures (script, cursive)

Compétences pour réussir : avoir une attitude de recherche, mobiliser des compétences de lecture qui vont de la reconnaissance globale des mots au déchiffrement, s'appuyer sur ses compétences pour trouver, se servir des outils de la classe pour trouver. Connaître et identifier les lettres, mots dans les deux écritures.

Contrat didactique associé à la tâche :

La maîtresse s'attend à ce que les élèves :

- déploient des stratégies leur permettant d'associer le titre à la couverture correspondante ;
- établissent des comparaisons entre les affichages de la classe et les textes qu'ils ont sous les yeux ;
- réinvestissent des savoirs faire (comparaison, décompte du nombre de mots, etc.) ;
- réinvestissent des savoir-être : se lever pour aller chercher les aides disponibles ;
- identifient le titre dans deux types d'écriture ;
- reconnaissent les ouvrages déjà rencontrés dont les titres sont quasiment sus par cœur

Les élèves s'attendent à :

- recourir à des aides pour trouver (affichages) ;
- reconnaître des ouvrages familiers ;
- solliciter de l'aide auprès de l'adulte ;
- questionner l'écrit ;
- une validation du travail par l'adulte.

Dans ce type de tâches, les enfants sont en situation de recherche et peuvent mettre à profit leurs connaissances culturelles pour mener à bien la tâche. Plusieurs stratégies sont alors possibles dans ces situations : le patrimoine littéraire commun peut être un

appui, une ressource pour mener à bien l'activité en complémentarité de la mobilisation de compétences métalinguistiques (identifier le nombre de mots) et/ou de discrimination visuelles (comparaison terme à terme de l'étiquette avec le titre figurant sur l'album), mais nous développerons cet aspect ultérieurement.

Chez Bruno, les objectifs nous paraissent plus centrés sur le culturel :

Décryptage

Tâche : retrouver un album lu d'après la page intérieure.

Technique :

- support : albums de jeunesse de Claude Boujon déjà lus et pages intérieures correspondantes ;
- un nouvel album du même auteur et page intérieure correspondante.

Compétences pour réussir : mobiliser ses souvenirs, sa culture littéraire pour se repérer dans les albums lus, prendre des indices textuels ou extratextuels permettant d'associer l'intérieur et l'album correspondant.

Contrat didactique associé à la tâche :

Le maître s'attend à ce que les élèves :

- induisent la tâche à réaliser ;
- se repèrent dans le coin lecture (entre albums lus et albums non lus) ;
- prennent des indices textuels et extratextuels pour associer l'intérieur de l'album à l'objet ;
- analysent finement les contenus des pages intérieures photocopiées ;
- puisent dans leurs mémoires de l'histoire des éléments permettant de mener à bien la tâche ;
- établissent les liens entre les albums ainsi retrouvés (même Auteur C.Boujon).

Les élèves s'attendent à :

- chercher ce que sera la tâche en fonction du matériel didactique proposé ;
- observer, analyser la page intérieure ;
- prélever des indices textuels et extratextuels pour réaliser une tâche ;
- se souvenir des textes lus ;
- faire des liens entre les albums rencontrés en classe ;
- trouver dans le coin lecture les albums correspondants aux pages intérieures proposées ;
- ce que le maître valide ou invalide les propositions.

Sa pratique nous semble en cohérence avec les orientations de l'ouvrage de Devanne. La dimension socioconstructiviste se laisse saisir par le fait que les enfants travaillent en groupes et sont amenés à déterminer la tâche à accomplir. En outre, la primauté est clairement donnée au développement d'une culture des textes écrits par la manipulation, la comparaison l'observation, l'analyse, qui mènent à l'édification de modèles d'organisation de l'écrit, c'est à dire de systèmes de classification par rapport à un critère (auteur, trame narrative, etc.), qui permettent à l'enfant qui les « active » dans une situation donnée, de créer du lien, de développer des stratégies pour se constituer un patrimoine littéraire.

Nous sommes donc tentée de rapprocher la rareté de ce type de tâches (proposées par 2 enseignants sur 7) dans le répertoire praxéologique des enseignants qui composent notre corpus de l'idée que la littératie, dans sa dimension culturelle, est d'abord, du point vue de l'enseignant, une affaire de famille avant de pouvoir s'étendre à la sphère scolaire. Cette dernière, ne pouvant assurer son plein développement, se focaliserait, de fait, sur l'acquisition de compétences langagières pour favoriser l'entrée dans l'écrit.

Il semblerait que, pour ces enseignants, l'enfant qui arrive à l'école est porteur d'un bagage culturel lié à l'écrit qu'ils envisagent comme un acquis culturel, compatible ou non avec les exigences du monde scolaire, plutôt que comme une base, plus ou moins large (connaissance d'écrits divers), dense (quantité d'ouvrages fréquentés) et solide (qualité du bagage culturel lié aux modalités d'acquisition), que l'école pourrait efficacement contribuer à structurer.

II. Le savoir-lire en pensée et en actes

1. Conceptions des compétences lexicales, culturelles et linguistiques à développer

Nous retrouvons cette conception du rôle de l'école dans la construction des compétences de littératie lorsque nous incitons les enseignants à s'exprimer sur les compétences nécessaires pour que l'enfant accède au savoir-lire, nous parvenons à dégager plusieurs compétences essentielles qui sont liées à différents domaines linguistiques.

Le lexique : disposer d'un vocabulaire riche

Pour l'école il s'agit de :

Développer le langage oral, y compris dans une langue spécifique au milieu scolaire, la langue de l'école, pour contribuer à une compréhension de la langue écrite, ainsi que l'expriment Marie et Coralie dans l'extrait suivant :

M	Essentiel. Qu'ils sachent bien s'exprimer.
Co	Ouais.
Ch.	Hum. (acquiesce)
M	Un vocabulaire fourni pour pouvoir, ben après donner du sens à ce qui est ...
Co	La compréhension
M	//Déchiffré, voilà... comprendre.
Co	La compréhension de tout ce qu'on peut dire que ce soit des consignes, que ce soit une lecture quand on lit un livre, euh... ça veut dire aussi un bagage en vocabulaire assez important
M	Ouais, ouais, puis une bonne syntaxe, enfin... S'exprimer à l'oral... que la syntaxe orale soit déjà correcte, ça, ça paraît ... euh.

L'encodage/décodage : comprendre le principe alphabétique

Pour l'école il s'agit d'amener l'enfant à :

- comprendre le principe alphabétique (existence d'un système d'écriture qui permet de mettre en correspondance graphèmes et phonème ;
- apprendre le code alphabétique, soit dans une langue spécifique, à connaître les lettres et les sons de cette langue et leur correspondance.

Extrait 1

M	Et puis y'a le bagage du code, hein euh... du code alphabétique
Ch	Les lettres quoi ;
M	Ben, les lettres
Ch.	Au sens reconnaître ou... ?
R	reconnaître
C	Oui
R	Les assembler
Ch	oui
R	Bon, commencer à les assembler, bon, là tu vois, on commence déjà (montre le tableau) novembre (détache les syllabes)... on va arriver à Noël

Extrait 2

Ch.	Qu'est-ce qu'il doit avoir comme compétences, j'dirais pour accéder au savoir lire ?
S	Hum, hum
Ch.	(rires)
S	Bonne question... et ben déjà... comprendre c'que c'est comme on dit, connaître, nous on les initie à ça, on les initie à découvrir le principe alphabétique
Ch.	Hum, hum
S	Tu vois ; donc déjà on commence par différencier déjà, c'que c'est une lettre, c'est la progression de la maternelle ça
Ch	oui
S	Progression : lettres, chiffres, 'fin graphisme et lettres, donc on arrive à ça, ensuite, on arrive à la segmentation : mot, phrase,
Ch	oui
S	Donc ça on travaille au quotidien et ça c'est grâce aux albums hein,

Les usages culturels de l'écrit : connaître les fonctions des différents écrits

Pour l'école il s'agit d'amener l'enfant à :

- comprendre les enjeux de la lecture : l'écrit comme support d'un message et moyen de communication.

Co	Et que l'essentiel c'est qu'on écrit pour se faire comprendre. On est toujours ... euh dans l'idée que...
M	//dans la communication
Co	... il faut communiquer

- distinguer différents types d'écrits (une affiche, lire une recette, etc.)

Chr	J'vais te dire que dans la vie, l'album... euh...
E	Oui ;
Chr	Hein, c'est pas euh... par contre qu'il sache lire l'affichage qu'il va voir dans la rue, maman fait une recette, eh ben là il faut... qu'est-ce qu'il faut ? Pour moi ça c'est de la v... c'est de la lecture, fonctionnelle, soit, mais qui fait partie de la vie de tous les jours.
Ch	Hum, hum
Chr	Après, on aime ou on n'aime pas lire euh... des romans, j'veux dire que ça

	n'empêche pas de vivre ça
Ch.	Hum, hum
Chr	Par contre, quand tu ne sais pas lire des imprimés des recettes, des... ça c'est un handicap
Ch.	Hum, hum
Chr	Donc il faut trouver un juste milieu d'associer euh... donner du sens
E	//Il faut pas étudier que...
Ch	//Redonner une place à chaque type d'écrit.

Les savoirs et savoir-faire énumérés ici peuvent être mis en relation directe avec les exigences institutionnelles relayées par les Instructions Officielles (2008), ce qui montre bien les domaines pour lesquels les pédagogues se sentent investis d'une mission à accomplir dans la formation des apprentis-lecteurs.

A contrario, les attitudes face à l'écrit ne sont nullement évoquées en termes de compétences à faire acquérir. Lorsqu'elles le sont, c'est pour figurer plus généralement un rapport à l'apprentissage favorisant l'investissement et de fait, les acquisitions.

Quant à l'absence de l'évocation d'une culture patrimoniale à construire, l'explication qui nous semble la plus plausible, est celle que nous avons déjà avancée plus haut, c'est-à-dire, la dévolution de ce domaine à la famille.

2. Développer des compétences de lecture en pratique

2.1 À la conquête du sens.

Dans le discours des enseignants que nous venons d'explorer, l'aspect « compréhension » lié à l'acte de lire apparaît de manière transversale, un peu dissolu dans l'évocation des compétences de base nécessaires à l'apprentissage de la lecture, Sur le terrain, nous observons comment les tâches dédiées à l'élaboration du sens occupent en fait une place prépondérante parmi celles proposées ; l'album de jeunesse étant le support de prédilection.

En cela nous rejoignons les conclusions de Fijalkow (1994) qui affirmait, déjà à l'époque, que la lecture à haute voix par le maître est l'activité la plus fréquemment pratiquée à partir d'albums de jeunesse, et nous affinons ce constat en avançant que ces moments de lecture à voix haute sont autant d'occasions d'amener l'enfant à développer des stratégies d'accès au sens du texte écrit.

Dans ce domaine, il apparaît que, d'un praticien à l'autre, le savoir-faire diffère.

Pour autant, des convergences se font jour au niveau de la nature des tâches et de leur articulation ce qui rend possible le rapprochement des démarches didactiques des différents praticiens.

Nous avons ainsi référencé dans cette partie deux types de démarches visant à donner du sens, soit à un texte écrit oralisé, soit à une illustration. Nous les avons analysées en fonction des types de tâches proposées au sein des situations didactiques observées que déterminent des contrats didactiques spécifiques.

Rendant compte ici de l'action enseignante, nos tableaux s'enrichiront de notre analyse de cette action au fil du discours.

2.1.1 Une démarche coopérative.

C'est ainsi qu'en référence aux idées développées dans la pédagogie coopérative (Carbonnel et George, 1996), nous caractériserons les démarches enseignantes qui consistent à favoriser la prise d'indices textuels ou extratextuels de manière à ce que chaque élève se constitue un horizon d'attente (Hans Robert Jauss⁸⁰), c'est-à-dire mobilise ses savoirs sur les œuvres littéraires (horizon littéraire), son vécu narratif et/ou personnel (horizon social) pour entrer dans l'histoire. Dans un premier temps, le praticien amène les enfants à confronter, leurs idées, savoirs, hypothèses avec leurs pairs et construire ainsi, dans la coopération, le sens de l'histoire.

Nous distinguerons l'action de coopération que nous rapprochons de la mutualisation des savoirs individuels orchestrée par l'enseignante de celle de collaboration qui suppose une négociation autour des savoirs en jeux dans le but de trouver collectivement un terrain d'entente.

Deux enseignantes, Christelle et Sandrine ont recours à ce type de procédure.

Pour Christelle, ces modalités d'actions sont la résultante d'une accommodation à la démarche préconisée par une méthode de lecture, *Ribambelle*, qui est celle disponible à l'école et qui s'inspire des théories développées dans les modèles interactifs par des auteurs comme Chauveau(1996) notamment.

Il s'agit d'une méthode dite mixte où code et compréhension sont abordés en parallèle et où l'aspect culturel n'est pas négligé. Ce dernier aspect s'illustre à travers la richesse et la diversité des supports de lecture proposés (albums et écrits fonctionnels) ainsi que par des suggestions de mises en réseau des albums avec d'autres livres.

La nécessité pour l'enfant d'explicitier ses motivations et ses stratégies de lecture est également mise en avant.

Pour Christelle, le recours à une méthode de lecture est un pis-aller. Ainsi, au début d'une des premières séances d'observation, elle nous demande d'excuser son statut de « novice dans le niveau », et nous explique que c'est par défaut qu'elle utilise

⁸⁰ Les traductions françaises de Jauss sont réparties dans deux volumes : **Pour une esthétique de la réception**, trad. C. Maillard, Gallimard, 1978, et **Pour une herméneutique littéraire**, trad. M.Jacob, Gallimard, 1988.

Ribambelle et qu'elle préférerait « fonctionner plus par albums », c'est-à-dire, en utilisant comme support de lecture des albums qu'elle aurait choisis elle-même moins didactisés que ceux de la méthode et donc plus riches en termes d'inférences, etc.

Dans sa mise en œuvre, l'utilisation de cette méthode donne lieu à une succession de tâches qui correspondent à autant de contrats didactiques que nous exposons ci-après.

Tâche : Se construire un horizon d'attente. Se familiariser avec le texte ou l'image, explorer individuellement

Technique 1 : texte écrit au tableau ou illustration de l'album

- travail individuel

Compétences pour réussir : prendre un maximum d'indices textuels (reconnaissance de mots) ou extratextuels (dessins), faire des inférences pour se construire un horizon d'attente, se faire une première idée du sens véhiculé par le texte ou l'image.

Contrat didactique associé à la tâche

La maîtresse s'attend à ce que :

- les enfants prennent un maximum d'indices seuls pour saisir le sens du texte ;
- les enfants nouent avec le texte une relation intimiste (lecture non oralisée) ;
- les enfants mobilisent leurs connaissances antérieures en lien avec l'histoire.

Les élèves s'attendent à :

- comprendre ce dont parle le texte ;
- s'appuyer sur ce qu'ils connaissent pour effectuer des rapprochements pour comprendre ;
- reconnaître des mots, des morceaux de phrase.

Tâche : se confronter avec ses pairs, échanger autour du sens du texte ou de l'image

Technique 2 : - texte écrit au tableau

- : Travail collectif oral.

Compétences pour réussir : mobiliser ces compétences d'apprentis lecteurs pour exprimer son point de vue concernant le sens qu'est susceptible de véhiculer un texte donné.

- ***Contrat didactique associé à la tâche***

La maîtresse s'attend à ce que :

- les enfants fassent des hypothèses de sens ;
- les élèves relèvent des indices extratextuels ou intratextuels qui font sens ;
- les enfants explicitent leurs démarches pour accéder au sens ;
- les enfants soient capables de se servir efficacement de l'intertextualité (référence aux écrits déjà rencontrés) ;
- les enfants soient capables d'activer des savoirs (connaissance du fonctionnement de l'écrit : code, et savoirs culturels).

Les élèves s'attendent à :

- être sollicités pour répondre ;
- relever des indices qui permettent de lire un texte ou une illustration ;
- faire des hypothèses de sens et les expliciter ;
- confronter ses hypothèses à celles des autres élèves ;
- répondre au questionnement de la maîtresse ;
- expliciter sa démarche pour accéder au sens ;
- mobiliser ses savoirs culturels et ses savoirs au sujet du principe et du code alphabétique ;

En pratique, Christelle invite les enfants à prendre connaissance du texte de manière individuelle, puis incite les enfants à échanger autour des indices textuels qu'ils ont repérés (mots reconnus, syllabes identifiées, etc.)

Les échanges sont très nourris, la participation des élèves est très active (4 élèves sont assez passifs et participent peu aux échanges de manière spontanée, mais répondent s'ils sont sollicités).

Puis, par un jeu de questions/réponses, Christelle amène les enfants à dégager le sens général du texte :

Étape 1 : découverte du texte

Déroulement de la séance et échanges verbaux	Analyse de l'action
Chr : de quoi s'agit-il ?	Régule : questionne
El 1 : de quel bazar chez...	
Chr : qu'est-ce qui te fait penser ?	Régule ; incite à argumenter une proposition
El 2 : oui y'a mercredi et l'histoire du pingouin...	
Chr : et toi M (élève allophone), es-tu d'accord ?	Régule : sollicite une élève en difficulté pour s'assurer de son implication
M (élève allophone) : tente de relire	
	Régule : encourage
M (élève allophone) lit difficilement la phrase qui lui semble répondre à la demande de Christelle	
M (élève allophone) : lit : quel bazar	
	Valide :
Chr rappelle : El 2 vient de nous dire ... »	Valide : institutionnalise par la répétition au groupe classe

Extrait de journal de bord du 4 février 2010

Ici, pour situer l'histoire dans son contexte, l'enseignante prend appui sur une élève et en sollicite une autre, puis elle relaye les informations importantes au reste du groupe classe.

Elle procédera aussi par questions/réponses pour amener les enfants à expliciter leurs stratégies de lecture face à un mot nouveau :

Étape 2 : identification, lecture de mots nouveaux

Déroulement de la séance et échanges verbaux	Analyse de l'action
Les enfants sont habitués à lire de petits textes qui commencent par : « quelle drôle d'histoire... », mais cette fois le texte commence par « Quelle drôle de surprise... ». Un élève commence à lire le texte au tableau. Christelle l'arrête avant qu'il lise le mot nouveau : « surprise ».	Régule ; crée un espace pour la prise de parole spontanée
El 1 : ah ! C'est pas pareil ...	
Chr : qu'est-ce qu'est pas pareil ?	Institue : incite à l'explicitation
El 2 : quelle drôle d'histoire ...et là c'est « surprise. »	
Chr : Comment vous savez que c'est « surprise »	Institue : incite à l'explicitation de la démarche :
El 1 (épelle) : y'a S U R P R I S E	
Chr : est-ce que quelqu'un a fait autre chose ?	Institue : incite à l'échange par l'explicitation d'autres procédures
El 3 : y'a « sur » [...]	
Christelle au tableau encadre « S U R » dans le mot SURPRISE »	Institutionnalise les stratégies de lecture

Extrait de journal de bord du 4 février 2010

De la même manière, Christelle institutionnalise le savoir. Elle reprend la stratégie qu'elle estime efficace.

Ainsi, le texte est présenté et abordé comme porteur d'un message à décrypter grâce à la mobilisation de savoirs individuels que la discussion engagée avec les pairs va permettre de mutualiser. Lorsque les stratégies du groupe font défaut, l'enseignante, par un jeu de questions/réponses, conduit la réflexion, tout en amenant, parallèlement, les enfants à structurer leur pensée, notamment par l'explicitation des stratégies employées pour identifier les mots connus ou inconnus.

À ce niveau, donc, elle guide la réflexion collective en prenant appui sur certains élèves-ressources, dont les réponses ou remarques vont lui permettre de faire progresser le groupe dans sa tâche de décryptage du message écrit.

Elle met l'accent sur les stratégies gagnantes, les rend accessibles à tous, les valorise de manière à ce qu'elles puissent être adoptées par d'autres élèves.

De fait, il nous semble que ce qui prédomine dans la démarche de Christelle c'est l'attitude face à l'écrit en tant que moyen pour construire le sens global du texte. L'accès aux mots exacts, tels qu'ils figurent dans le texte, étant secondaire. Ce qui semble importer ici, c'est le cheminement de l'élève vers un « que faire pour lire ? »

l'amenant à élaborer un sens cohérent avec les indices récoltés. Elle le dit d'ailleurs elle-même au sujet de la lecture d'images :

Chr	//j'te coupe là désolée, moi ça c'est de la lecture, l'enfant alors à la limite qu'importe le mot, s'il a donné du sens ...
E	//j'suis d'accord avec toi
Chr	. à l'illustration et qu'il est capable de te faire un compte rendu du récit et si... qui tienne la route et tout. Après, quand il va rentrer vraiment dans l'écrit, dans la lecture déchiffrement, combinatoire, etc. qu'on lui dise non, c'est pas, par exemple le mot « forêt », c'est le mot « bois », enfin euh... et voilà pourquoi et ...mais au préalable, euh... c'est déjà un apprenti lecteur, il a déjà compris l'intérêt et le pourquoi de la chose. [...]

Pour ce qui concerne Sandrine, nous l'avons vu, cette même démarche trouve ses origines dans un cheminement intellectuel, qui s'inscrit dans une volonté de « donner du sens aux apprentissages ».

Ainsi, sa démarche consiste à mettre les enfants directement en contact avec l'album qui est donc abordé dans son entièreté, une première fois, en s'appuyant uniquement sur les illustrations. Les enfants se trouvent ainsi en situation de construire un horizon d'attente et d'élaborer une première série d'hypothèses, un premier sens du récit, dans la collaboration. Ce n'est que dans un second temps que l'histoire est racontée

Un premier type de tâches peut être alors défini comme suit :

Tâche : se construire un horizon d'attente

Technique :- support : Album de jeunesse Poucet le poussin⁸¹

- : oral collectif

Compétences pour réussir : être capable de lire une image

Contrat didactique associé à la tâche

La maîtresse s'attend à ce que :

- les élèves relèvent des indices extratextuels ;
- les élèves identifient les indices qui font culturellement sens dans l'illustration ;
- les élèves fassent de premières hypothèses de sens quant à ce que le l'album raconte ;

⁸¹ Hobson, Sally : Poucet le poussin, L'École des loisirs; **Édition** : PASTEL, 1996.

- les élèves mobilisent leurs connaissances culturelles se rapportant à des écrits similaires pour faire des hypothèses au sujet de la trame narrative (« le personnage va faire une ruse »).

Les élèves s'attendent à :

- relever des indices qui permettent de « lire », de comprendre l'illustration ;
- interpréter une image, lui donner du sens ;
- faire des hypothèses de sens ;
- confronter ses hypothèses à celles des autres élèves ;
- mobiliser leurs connaissances culturelles pour déterminer ce qui va se passer dans cette histoire précise.

À ce stade, Sandrine intervient très peu verbalement, laissant les enfants s'exprimer librement. Son étayage consiste à conduire les élèves à affiner, expliciter leurs propos et lui permet de mettre en lumière les avis divergents ou encore de souligner une remarque lorsqu'elle constitue un aide pour l'appréhension de l'organisation du récit (conte en randonnée⁸²) tout aussi bien que pour le décryptage de l'image.

Par exemple : La maîtresse ouvre l'album, tourne les pages, les enfants réagissent...

Déroulement de la séance et échanges verbaux	Analyse de l'action
El 1 : un poussin	
El 2 un chêne	
El 3 : y'a des feuilles qui tombent	
El 4 : un canard	
El 5 : une oie [...]	
S : quelle saison vous m'avez dit ce matin ?	Régule : aide les enfants à faire les inférences nécessaires pour construire le sens à partir des images
E6 : l'automne	
S : pourquoi c'est l'automne ?	
El7 les feuilles tombent et y'a des glands	
S : et au niveau des couleurs ?	Régule : oriente la prise d'indices
El 1 : y'a un poussin. Il est perdu [...]	
EL8 : des fois on peut jouer tout seul	
El 7 : il est pas perdu parce que après il va voir ses parents	

⁸²« Le récit en randonnée se caractérise par la succession du même événement présenté selon la même structure narrative et les mêmes dialogues. A la suite d'un événement déséquilibrant, le héros engage une quête et interpelle successivement différents personnages. La chute fait le plus souvent fonction de bouquet final, de morale ou de pirouette, le déséquilibre initial trouvant alors sa résolution. La régularité de la structure et la ritournelle répétitive des mots sont rassurants pour les jeunes lecteurs ou auditeurs. Ils savent ce qui les attend et ont l'impression de produire eux-mêmes le texte. » (Duprey, 2006, 119)

El 2 : ils se suivent	
S questionne : ensuite ? Qu'est-ce qu'ils font ensuite ? Pourquoi ils se suivent les uns après les autres ?	Régule : oriente la prise d'indices
El 5 : ils se demandent quelque chose	
M : ils se demandent quelque chose...	
El 7 : où vas-tu ?	
M il demande où vas-tu ? À votre avis ?	
El 7 : je sais pas	
S : donc ils rencontrent un renard.	Institue : fait le point sur ce qui est compris
EL 1 : un renard tout rusé	
EL 2 : il va faire une vraie ruse	
S c'est quoi une vraie ruse ?	Régule : fait préciser la pensée
El 2 : viens, je vais vous abriter et quand ils sont proches de son terrier, il les croque tous	
<i>Interruption : un élève discute</i>	
S : mais pourquoi c'est une ruse ? Ce matin K a dit que sinon la poule elle suivrait pas le renard...	Régule : oriente la prise d'indices
El 1 : il se lèche les babines	

Extrait de journal de bord du 6 mai 2010

Il est intéressant d'observer comment Sandrine prend appui sur les remarques des élèves pour faire progresser la réflexion, s'intégrant de la sorte dans le débat et tolérant le fait de laisser des questions en suspens.

Le second temps est un temps de lecture qui se concrétise au sein du contrat didactique suivant :

Tâche construire le sens du texte

Technique :- support : Album de jeunesse Poucet le poussin

- : oral collectif

Compétences pour réussir : être capable de lire une image

Contrat didactique associé à la tâche

La maîtresse s'attend à ce que les élèves :

- comparent leurs premières hypothèses avec ce qu'apporte le texte comme informations.
- construisent collectivement le sens de l'histoire en réagissant au fil de la lecture.

Les élèves s'attendent à :

- comparer leurs premières hypothèses avec ce qu'apporte le texte comme informations

- confronter leurs points de vue
- réagir au fil de la lecture en portant attention à ce qui est dit

La lecture est offerte, les commentaires des enfants battent leur plein. Sandrine les laisse s'exprimer tant que le niveau sonore est jugé tolérable puis elle conclut en amenant les enfants à rapprocher l'histoire lue d'autres albums rencontrés.

Déroulement de la séance et échanges verbaux	Analyse de l'action
S : on va voir si tout ce que vous nous avez dit se retrouve dans l'histoire.	Défini : indique la nature de la tâche à effectuer
Els : non, je crois c'est le loup moi... maboule la poule	
El 1 : ça répète toujours	
S (lit le texte) : en chemin ils rencontrèrent...	
Els : le roi	
S : Rico le coq	
El 1 : t'as dit la même chose... (fait allusion à la formule répétitive : « en chemin ils rencontrèrent » déjà lue une première fois)	

Extrait de journal de bord du 6 mai 2010

Au-delà du sens du récit, nous estimons que ce sont surtout les moyens pour y accéder qui sont ici sollicités dans un contexte où la communication sociale autour du livre est première.

Les enfants interagissent certes avec l'enseignante, mais aussi entre eux, construisant, de fait, une réflexion peu guidée autour du récit, d'abord à travers les images, puis par le biais de l'écrit.

Ils parviennent par ce moyen, à faire des remarques pertinentes tant sur le fond que sur la forme en interrogeant la distance entre le récit préconstruit à l'aide des illustrations et le récit relayé par le texte lu.

Pour conclure

La démarche de ces deux enseignantes, d'inspiration socioconstructiviste, comporte un aspect social très marqué, où les savoirs individuels contribuent à l'élaboration collective de la réflexion autour de l'objet « écrit ».

Le message écrit qu'il soit décrypté/déchiffré ou entendu fait l'objet d'un questionnement à visée compréhensive. L'étayage de l'adulte, quelle que soit la forme qu'il revêt ici, concourt à ce que ces regards croisés et ces échanges alimentent le fonds commun de stratégies d'accès au sens de l'écrit que chaque individu est potentiellement en capacité de s'approprier.

En ce sens, l'individu est pris en considération en tant qu'être pensant dans sa propre relation avec l'écrit ; une relation qu'il peut confronter avec d'autres modalités d'appropriation et diverses considérations du sens qu'il peut véhiculer ; autant de situations où le conflit sociocognitif peut le mener à asseoir ou revoir ses propres conceptions de l'écrit, son propre rapport au texte.

2.1.2 Une démarche communicative

Il s'agit dans cette démarche de proposer des tâches qui consistent à exposer le public d'enfants à un énoncé oral auquel il doit réagir, aidé ou non par le questionnement de l'enseignant. Chaque enfant doit conférer une signification à l'énoncé entendu et être capable de communiquer au reste de la classe cette signification.

Nous associons Coralie et Eulalie à ce type de démarche. L'observation de leurs deux classes nous a permis de définir un contrat didactique type pour les deux classes, étant donné le peu de variation existant entre les situations didactiques de ces deux espaces.

Tâche : écouter et comprendre

Technique : - support : Album de jeunesse sur les châteaux (MS/GS)

-texte issu d'une méthode de lecture (CP)

Compétences pour réussir : écouter et interagir avec l'enseignante en exprimant oralement ce qui, de l'histoire, a été compris.

Contrat didactique associé à la tâche :

La maîtresse s'attend à ce que les élèves :

En MS/GS

- mobilisent leurs connaissances au sujet de l'histoire ;
- demandent à prendre la parole ;
- montrent qu'ils comprennent ce qui est lu ;
- posent des questions ;
- répondent aux sollicitations. ;
- identifient le titre, l'auteur ;
- acquièrent un vocabulaire spécifique (seigneur, chevalier, donjon, etc.).

En CP

- explicitent, justifient leurs propositions ;
- restituent le sens véhiculé par le texte ;
- répondent aux questions posées ;
-

Les élèves s'attendent à :

En GS

- solliciter la parole ;
- identifier, le titre, l'auteur, etc. ;
- mobiliser leurs connaissances de l'histoire ;

- chercher à comprendre ce que raconte la maîtresse ;
- poser des questions pour accéder au sens ;
- donner des explications

En CP

- répondre aux questions ;
- faire état des stratégies employées pour parvenir à une proposition de sens.

Dans ce type de situation, les rôles sont clairement définis, l'enseignant questionne et les enfants répondent, les interactions entre élèves sont peu nombreuses et le sens recherché laisse peu de place à l'expression de l'affect. La visée est cognitive, on recherche le développement de connaissances lexicales, dont l'enseignant mesure l'étendue à travers la capacité de l'élève à proposer un sens acceptable, c'est-à-dire conforme à l'usage de la langue en milieu scolaire au vu des termes figurant dans le texte.

Un exemple d'échanges :

Déroulement de la séance et échanges verbaux	Analyse de l'action
	Coralie lit et montre les images
On va lire cette page là (montre)	Régule : sollicite l'attention
Co : « c'est quoi un seigneur ? », un élève explique	Régule : lit et explique le vocabulaire difficile, s'arrête et demande (questionne)
	Régule : introduit le vocabulaire en explicitant certains termes inconnus
	Institue : articule en exagérant les termes difficiles (favorise les acquisitions)
	Dévolue : sollicite un élève expert pour expliquer du vocabulaire concernant les chevaux
Co : « ça veut dire que... »	Régule et institue : lit et explique
El : « la lutte c'est quoi ? » (Les enfants s'autorisent à poser des questions : au moment d'un arrêt)	
Co : la lutte c'est un sport, etc.	Institue : explique :
Co : pourquoi cet écuyer doit-il apprendre à se battre... ?	Régule : questionne
Les enfants font des hypothèses. Coraline sollicite les explications en faisant des phases à trous que les enfants complètent et enrichissent	

Extrait de journal de bord du 8 mars 2010

Pour conclure

Il nous semble qu'à travers ce type de démarche, c'est le lexique, clef de voûte du système cognitif conduisant au sens, qui est au cœur de la réflexion des élèves et des préoccupations des enseignants. Une telle démarche fait fi des individualités au profit du sens immanent du texte.

2. 2. Outiller pour décrypter

De nombreuses études descriptives des pratiques d'enseignants de Cours Préparatoire (CP) convergent pour affirmer que l'essentiel du temps imparti à l'apprentissage de la lecture est consacré à la construction et à l'automatisation des procédures d'identification des mots au détriment des autres dimensions du savoir-lire tel que le définit Chauveau, à savoir la compréhension, et l'acculturation à l'écrit, cette dernière renvoyant, rappelons-le, à la familiarisation de l'enfant avec la langue écrite, ses œuvres et les pratiques culturelles qui lui sont liées (Goigoux, 2004).

Le travail sur le code constitue donc l'essentiel des tâches proposées à ce niveau.

Les rares études qui se sont intéressées aux activités proposées aux élèves (Fijalkow et Fijalkow 1994) ont déterminé la prévalence, en début de CP, de tâches d'identification de mots telles que la lecture d'étiquettes-mots, la reconstitution de phrases à partir d'étiquettes-mots ou encore la comparaison de mots ou de phrases afin de déterminer des différences.

Les enseignants de notre étude n'échappent pas à la règle, y compris ceux de GS.

Pour autant, si chacun d'eux recourt à des tâches visant l'acquisition du principe et du code alphabétique, rares sont les séances que nous avons pu observer.

Cet état de fait n'est que la conséquence logique du choix méthodologique que nous avons fait de privilégier l'observation de séances avec des albums de jeunesse au détriment de séances centrées sur le code. Logique, parce qu'en axant notre regard sur les pratiques liées à l'exploitation d'albums, nous avons bien conscience de courir le risque de nous détourner d'une activité professorale visant l'identification des mots au profit d'une activité orientée vers le sens de l'écrit.

Pour autant, nous sommes en mesure d'exposer des tâches que nous qualifierons de (méta) linguistiques proposées par Sandrine et Marie et dont nous entendons expliciter la mise en œuvre.

Au moment de notre intervention (février, mars, avril 2010), Marie privilégie des tâches de (re) construction d'énoncés écrits ou de lecture (reconnaissance de mots).

Qu'il s'agisse de l'une ou de l'autre de ces tâches, la notion centrale est le mot.

Pour faciliter l'appréhension de ce concept abstrait, le mot en tant qu'unité de sens est matérialisé sous forme d'étiquettes permettant la manipulation, il est symbolisé sous forme de traits dessinés au tableau, à partir d'énoncés oraux.

Progressivement les tâches évoluent de manière à ce que les enfants associent les mots, les assemblent pour construire des phrases à l'aide des étiquettes-mots. L'écriture autonome de courts énoncés écrits connus, voir mémorisés, est proposée à l'issue de ce temps de manipulation et permet à l'enfant de rendre opérationnels des savoirs qui concourent à la construction de la notion de mot comme groupe de lettres ordonnées séparées par des espaces.

Parmi toutes les tâches que nous avons évoquées, seule l'une d'elles s'appuie sur un album, et plus précisément sur son titre.

Tâche représenter symboliquement (par des traits) les mots d'un court énoncé oral.

Compétences pour réussir : être capable de découper la chaîne orale en mots avec l'aide d'un adulte, adopter une symbolique collective pour « signifier » la notion de mot.

Contrat didactique associé à la tâche :

La maîtresse s'attend à ce que les élèves :

- découpent la chaîne sonore en mots en les représentant symboliquement au tableau ;
- prennent conscience que les mots sont séparés à l'écrit par des espaces ;
- les élèves mobilisent leurs connaissances d'écrits connus (titre de l'album, phrases rituelles) ;
- les élèves proposent un découpage ;
- valident ou non ses propositions.

Les élèves s'attendent à :

- reconnaître l'album et donner son titre ;
- trouver le nombre de mots du titre puis des phrases que propose la maîtresse ;
- tracer des traits pour symboliser les mots ;
- oraliser la phrase, la découper en mots (oralement) et les représenter de manière symbolique ;

- vérifier que le nombre de traits proposés par la maîtresse correspond bien à ce qu'elle énonce ;
- à faire des propositions ;
- à ce que la maîtresse valide ou non les propositions.

Si le titre de l'album est repris et utilisé ici, c'est parce qu'il constitue avec d'autres énoncés, un texte familier susceptible de servir de support pour une activité métalinguistique. Il n'est pas ici considéré comme un moyen d'identification et de singularisation.

Au niveau de la mise en œuvre, cette activité se déroule au coin regroupement. Un élève est sollicité pour venir au tableau et ses camarades peuvent l'aider :

Déroulement de la séance et échanges verbaux	Analyse de l'action
Marie montre une couverture connue ; elle demande de quelle histoire il s'agit et où est écrit le titre : « la sorcière tambouille »	
El allophone : c'est pas écrit.	
El 1 : là (vient le montrer)	
El 2 : qui l'a inventé ?	
M : on le sait.	
[...]	
M : moi je vais dessiner pour chaque mot un trait, j'ai pas écrit avec des lettres, je dessine un trait pour dire combien il y a de mots.	Définir : explique et montre ce que sera la tâche
M (à un élève) : Est-ce que tu peux me dire combien il y a de mots ?	
El 3 : 3	
M : montre un trait (le dernier), c'est quel mot ça ?	Valide : acquiesce
El 3 : tambouille.	
M : je vais effacer et je vais vous donner des petites phrases et vous allez ...	Définir : énonce la tâche
El 4 : on va faire les traits...	

Extrait de journal de bord du 4 mars 2010

Les échanges maître/élèves se fondent ici sur un système de questions/réponses qui permet à l'enseignant de valider ou invalider rapidement les propositions de l'enfant s'assurant ainsi qu'il a bien compris la tâche et qu'il est capable de la mener à bien seul ou avec une aide.

Sandrine procède différemment. Comme nous l'avons exposé précédemment, dans les tâches qu'elle propose l'album est au cœur de l'activité, il est un objet, porteur de récit, mis en relation avec d'autres écrits. Il est aussi un support particulier de par sa présentation (titre, auteur, etc.).

Lorsque Sandrine propose la tâche d'appariement album/titre que nous avons déjà présentée en détail, elle place les enfants dans une situation où ils pourront, en fonction de leurs compétences respectives procéder par comparaison en rapprochant les termes du titre figurant sur leur fiche avec ceux du titre figurant sur l'album.

Ce type d'activité requiert plusieurs compétences métalinguistiques et/ou culturelles. Métalinguistiques si l'enfant s'appuie sur l'identification de certains mots pour en déduire le titre ou s'il compte le nombre de mots et choisi parmi les titres qu'il connaît celui qui peut correspondre. Culturelles s'il sait identifier où se trouve le titre de l'album, se repérer dans les affichages de la classe puis procède par comparaison.

Avant de proposer cette activité, Sandrine a mené avec les enfants un travail consistant à compter le nombre de mots qui constituent les titres, elle s'attend à ce qu'ils réinvestissent cette stratégie pour mener à bien la tâche, c'est donc dans ce sens qu'elle oriente son étayage :

Déroulement de la séance et échanges verbaux	Analyse de l'action
S : allez, on commence à découper ses titres les grandes sections... ensuite on y va...	Régule : gère le temps et de la progression de l'activité
El 1 sollicite Sandrine : c'est lequel celui-là (montre un titre) ? Le Petit Poucet ?	
S : Il y a trois mots, est-ce que c'est celui-là ? Cherche !	Régule : elle étaye en proposant à l'enfant une stratégie qui permet d'associer un titre à l'oral à un nombre de mots : montre le Petit Poucet (3 doigts)
El 1 repère 2 titres avec 3 mots puis procède au repérage de « le » L E avec l'aide de Sandrine et propose un titre.	

	Valide
S : Les grands... je vous ai dit ... si vous avez un doute ...on avait fait ça : (montre affiche couvertures)... sinon, y'a les albums (sur présentoirs) à vous de vous débrouiller...	Régule : propose des stratégies gagnantes, responsabilise
Les GS, les GS ! Vous écoutez ou non ?	Régule : sollicite l'attention
l'autre jour, on a décomposé les titres, on a compté les mots, si je dis : le Petit Poucet, y'a combien de mots ? etc. (donne d'autres exemples) donc déjà ça, ça peut vous aider pour les titres si vous contiez vos mots ce serait plus facile.	Régule : rappelle une stratégie susceptible de leur permettre de réussir la tâche
S : déjà qu'est-ce que tu reconnais comme mots ?	Régule : remarque une élève en difficulté, M étaye en proposant une procédure
El 2 : le	
S:bon ben tu colles...	Valide
S : Le, on a vu, Poucet, on a vu, etc.	Régule : propose une stratégie : la reconnaissance de mots connus
	Elle va vers un autre élève en difficulté
S : L et après ?	Régule , elle lui fait identifier les lettres
El 3 : E	
S : non A, c'est « la »	Institue : invalide les connaissances, et régule
El 3trouve le titre et le colle.	
S (à l'ensemble de la classe) : vous avez le droit de regarder sur les affichages et dans les livres si vous ne vous rappelez plus...	Régule : rappelle le contrat didactique
Un élève est au coin regroupement, il procède par comparaison terme (mot) à terme avec les titres reconstitués affichés	
Sandrine remarque une élève en difficulté.	
S : alors il nous reste le petit chaperon rouge ou le petit bonhomme pain d'épice ? Va voir sur l'affichage (responsabilise).	Régule en donnant des stratégies : elle fait identifier le nombre de mots, les matérialise en les entourant, puis elle fait procéder par élimination : est-ce que ça peut être... et montre sur ses doigts.
L'élève va voir et trouve : « c'est le petit chaperon rouge ! Là avec le loup, les yeux rouges ! » (l'enfant s'est aidée de la couverture ou le mot chaperon est en partie caché (elle poursuit seule ses comparaisons).	
Un autre élève regarde sur les fiches-titres reconstituées	

Extrait de journal du bord du 18 mars 2010

La démarche est une démarche d'accompagnement de l'enfant dans ses stratégies de recherche ; l'étayage de l'adulte n'intervenant qu'en cas de non-efficacité des stratégies employées.

Pour Conclure :

Parmi les 7 enseignants de notre corpus, Sandrine est l'une des seules, avec son collègue Bruno à proposer, de la manière dont nous venons de l'exposer, une exploration de l'album de jeunesse qui permet aux élèves de développer leurs connaissances du code écrit.

La singularité de la démarche de Sandrine au sein de notre corpus révèle au minimum que l'album de jeunesse n'est pas l'outil privilégié par ces enseignants pour aborder le fonctionnement de l'écrit.

Lui sont préférées les petites phases rituelles ou les fiches polycopiées.

Marie, par exemple, privilégie des tâches de (re) construction d'énoncés écrits ou de lecture (reconnaissance de mots).

Dans sa démarche, Marie commence par travailler à partir de l'oral et d'énoncés qu'elle transcrit.

De fait, elle induit l'idée que le mot est une notion qui aurait une existence à l'oral.

Or, comme nous le rappelle très justement Évelyne Charmeux, le mot en français n'est pas marqué à l'oral, contrairement aux langues accentuées comme l'anglais par exemple, puisqu'en français, on parle par groupes de souffle et que chaque pause ou accentuation correspond à un ensemble de mots, par exemple : [zεavale] [ynpom] (cf. Charmeux⁸³).

Aussi, la stratégie qui consiste à oraliser un énoncé pour compter le nombre de mots risque de rendre le passage à l'écrit difficile, lorsqu'il s'agira de segmenter une phrase.

En abordant les spécificités de l'écrit comme le fait Sandrine et en intégrant ce travail métalinguistique à l'exploration des albums (ou de tout autre type d'écrit d'ailleurs), il nous semble que s'opère une cohérence autour de la « chose écrite » avec d'une part, ce qu'elle dit, et d'autre part comment elle fonctionne.

Au -delà de la démarche, ce sont donc deux considérations du langage écrit qui s'illustrent ainsi, de manière indépendante plutôt que dans leur complémentarité. L'une renvoyant à un langage pour les yeux qu'il convient donc de traiter par la voie visuelle lorsque l'autre envisage l'écrit comme une transcription d'oralité.

⁸³ <http://www.charmeux.fr/vocabulaire.html> consultée le 7/03/13

III. L'altérité en pensée et en actes.

1. L'autre, ses langues, mes langues et moi : de la place des langues à l'école

1.1 Les langues et moi : Représentations, conceptions des compétences en langues d'enseignants de primaire.

1.1.1 Un rapport scolaire, professionnel avec les langues.

Dans ce type de rapport, le vécu personnel concernant l'acquisition/apprentissage des langues se limite à l'apprentissage scolaire.

Ces expériences ne trouvent pas de prolongement dans la vie personnelle, mais sont considérées comme essentielles pour l'exercice de la profession.

Les compétences acquises scolairement ou en formation sont déclinées en termes d'adéquation ou de non-adéquation à l'exercice de l'activité enseignante dans le cadre de l'enseignement de la langue étrangère. Selon les enseignants, ces acquisitions sont réactivables à l'écrit, mais insuffisantes à l'oral. Les raisons qu'ils avancent pour expliquer cet état de fait sont directement reliées aux méthodes pédagogiques utilisées, en ce qu'elles s'opposent aux méthodes actuelles davantage centrées sur l'oral.

Ce type de rapport s'illustre à travers le discours d'Eulalie, enseignante en CP depuis 5 ans :

Extrait 1 : « Heuh, moi j'ai appris l'anglais en 6ème et l'espagnol en 4ème, quand j'ai commencé, donc j'en ai pas fait en primaire. euh... en 4ème y'avait un voyage en Angleterre d'organisé, qui a pu, ben finaliser, c'qu'on avait appris quoi. Mais c'est vrai que l'anglais qu'on apprend dans les classes reste très scolaire et que quand on arrive dans le séjour linguistique, pour se débrouiller dans la famille, ben heureusement qu'on est 2 ou 3 »

Extrait 2 : « Et puis ben moi à l'époque c'était beaucoup d'écrit et peu d'oral et puis quand on arrive dans le séjour c'est que de l'oral et très peu d'écrit donc... et en 3ème, y'a eu le séjour en Espagne et ben c'est vrai qu'à chaque fois... en Angleterre, c'était au bout de deux ans d'anglais, en Espagne, ben c'était au bout de deux ans d'espagnol... et, c'est très bien, on en

profite hein, mais, on n'apprend pas... ce sont des séjours pour visiter, pour se baigner dans la... dans une autre civilisation, mais c'est pas là qu'on apprend. »

Extrait 3 : « Heuh, moi les langues, euh, c'est pas forcément ce qui m'intéresse [...] Après, j'suis contente d'avoir des notions d'anglais pour pouvoir euh... Essayer de l'enseigner aujourd'hui. »

Extrait 4 : « Voilà. Et puis espagnol ben, ça m'a permis d'avoir... c'était une matière qui me plaisait pour l'accent chantant, pour... mais pas par envie d'aller visiter le pays ou quoi que ce soit. Moi je suis très... Heuh comment on dit... je reste en France. »

1.1.2 Un rapport identitaire aux langues

C'est le lien affectif à la langue qui est ici essentiel. Un lien qui peut être interprété comme le signe d'un rapport identitaire aux langues très marqué. Les langues dont il est question ici sont celles que les enseignants jugent être en adéquation avec leurs identités.

Sandrine, PEMF et enseignante en MS/GS, est issue d'une famille au sein de laquelle elle a pu entendre parler le breton, langue parlée par sa mère et ses grands-parents maternelle. L'opposition du père à la transmission de cette langue fait que Sandrine ne la parle pas, mais elle a entrepris de l'apprendre. Elle a en outre acquis la langue allemande, non par choix, mais du fait d'une volonté parentale, ainsi que l'anglais et l'espagnol.

Ainsi, dans son discours, la langue maternelle (au sens strict de *langue de la mère*) jouit-elle d'un statut privilégié pour les liens affectifs auxquels elle renvoie et pour ce qu'elle représente, c'est-à-dire une langue interdite, ou tout au moins illégitime au sein du foyer, parce que vectrice d'une culture ésotérique qui donne accès à un savoir, un monde de croyances non légitimés par le père.

La langue maternelle s'inscrit ainsi dans un lien de filiation entravé.

Il est possible que l'existence de cette langue régionale dans la famille, au côté du français, mais ne jouissant pas du même prestige aux yeux du père, ait joué un rôle non

seulement dans la curiosité que développe cette enseignante vis-à-vis de cet héritage transmis par les figures maternelles de son environnement, mais aussi dans son rapport aux langues toujours empreint d'émotions.

De fait, les relations avec les langues apprises semblent passionnées.

Soit, la langue (l'anglais) est totalement investie au point que les pratiques débordent le milieu scolaire pour s'installer dans la vie personnelle ; soit la langue (l'allemand) est rejetée, à la fois en tant qu'objet d'apprentissage et en tant que langue, au point de conduire Sandrine à nourrir une légère rancune envers ses parents qui lui ont imposé cet apprentissage au détriment d'un autre.

Pour Sandrine, l'apprentissage des langues ne se conçoit que dans la liberté. Ainsi, son appétence pour l'apprentissage des langues se traduit-elle de manière concrète par des initiatives personnelles pour apprendre (cours par correspondance, apprentissage avec le fils).

Extrait 1 : « Non, vraiment non, j'aurais souhaité faire espagnol, mais c'était... J'ai jamais réussi, donc maintenant, c'est un peu un sujet de reproches... (rires) avec mes parents, mais bon, avec l'âge, on en prend son parti ; ceci dit, le souvenir de l'allemand et bien... l'anglais, j'ai un excellent souvenir [...]

Parce que j'étais motivée et j'étais avec des enseignants qui te faisaient apprécier, vraiment aimer la langue [...]

Et l'allemand, et bien, écoute, j'me débrouillais bien, je crois, à l'époque, mais j'en ai aucun souvenir, donc je crois que je serais capable de, quand je rencontre des Allemands, d'indiquer une direction, ça j'y arrive [...]

Ça revient, mais j'en ai aucune envie, j'ai vraiment aucune envie de me replonger dedans alors que l'anglais, tu vois, ça m'arrive de lire des choses, en anglais, d'écouter des émissions en anglais, ça j'aime. »

Extrait 2 : Et puis euh, comment dire, c'est guttural [l'allemand], donc, pas du tout chantant comme l'espagnol, pas du tout... et j pense que l'espagnol, ça me correspondait plus, tu vois... [...] dans ma personnalité, que là non. »

Extrait 3 : « Donc euh, voilà, et j'ai fait breton aussi [...] ça c'est pendant ma grossesse, j'me suis initiée au breton, parce que je suis bretonne. [...]

Ma grand-mère était euh... ne parlait que breton et un peu de français, et mon grand-père, les parents de ma mère, ne parlait lui que breton. [...] Et donc, j'me suis initiée, au breton, par correspondance hein, cassettes, correction d'exercices que je renvoyais, donc c'était très, très suivi et ça, ça m'a bien plus. Alors j pense qu'il y a un côté affectif qui fait que ça te plaise. Non et puis ma mère aussi elle est bretonnante donc euh... »

Extrait 4 : « Si tu veux mon père était pas du tout... Bretagne profonde, 'fin centrale, où on parlait la langue bretonne, lui il était plus langue, le patois [...] »

Donc il a été élevé... il ne voulait pas que ma mère nous parle breton, comme la Bretagne..., maman était bretonne avec toutes ses superstitions ... mon père n'a jamais voulu, à chaque fois qu'elle... 'fin quand on était tous les 4 et que ma mère voulait nous initier à tout ça et [...] 'fin il n'aimait pas trop, mais bon... moi je trouvais ça fascinant, tout ce qui est légende... superstitions et d'ailleurs c'est resté ça. [...] C'est... J pense que c'est lié justement cette langue ben c'est lié à plein de souvenirs avec ma grand-mère donc euh... »

1.1.3 Un rapport pragmatique aux langues

Dans ce type de relation, la langue est d'abord appréhendée comme un moyen de communication, d'échanges, de contacts avec une autre culture (y compris littéraire), d'autres gens. De fait, son usage dépasse largement le cadre institutionnel où l'apprentissage a débuté et les langues occupent, d'une manière ou d'une autre, une place dans le quotidien de ces enseignantes.

Les compétences qu'elles évoquent sont complexes allant de la capacité à comprendre une langue sans pour autant pouvoir s'exprimer dans celle-ci ou de la capacité à lire un texte écrit dans une langue sans se sentir capable de la parler, à la capacité à s'exprimer de manière approximative dans une langue peu connue pour se faire comprendre.

Ces dispositions à mobiliser et, dans le même temps, construire une compétence communicative plurilingue et pluriculturelle ne semblent cependant pas rasséréner les enseignants quant à leur capacité à enseigner les langues lorsque les savoirs sont jugés trop peu solides, c'est à dire pas assez académiques.

Au sein de notre corpus, ce rapport aux langues est le plus étendu, car il correspond au profil de trois enseignantes sur les cinq.

Extrait 1 : « Donc, alors euh... l'allemand, j'ai trouvé ça difficile [...] Alors que l'anglais, j'aurais aimé approfondir, bon j'ai poursuivi un peu en fac. Mais bon, comme c'était pas spécialisation anglais, j'ai poursuivi, mais maintenant je prends même encore du plaisir à écouter, entendre et ... pareil, j'aurais aimé pouvoir faire davantage la découverte de certaines langues et je compte bien sur la retraite... [...] euh ; l'italien, l'espagnol parce qu'au niveau, à l'oreille, je trouve ça tellement joli et pour même, les pays quoi, donc... (Christelle enseignante de CP/CE1)

Extrait 2 : « Alors moi l'allemand, ben c'est parce qu'à l'époque, c'était une sélection (rires)... pour être dans les bonnes classes, clairement... et puis ben après anglais 2ème langue ça s'imposait.

Moi j'en ai fait tard, parce que j'ai fait un BTS tourisme et donc basé sur apprentissage des langues aussi, j'ai fait guide-interprète en allemand au mont St Michel donc euh... (rires)... j'ai un peu poussé sur l'allemand... par contre c'est pas une langue que je pratique... Plus du tout aujourd'hui, alors que j'ai des contacts avec des gens avec lesquels je m'exprime en anglais et en espagnol très couramment, mais pas du tout l'allemand. [...] Pas du tout (rires), je me débrouille comme je peux.

- *Donc y'a pas eu d'apprentissage...*
- *Ah non, pas du tout*
- *C'est comme ça sur le ...et comment ça, c'est... c'est venu ?*

Ben c'est venu que je me suis retrouvée guide d'un groupe de Boliviennes et qu'elles parlaient pas un mot de français et qu'il a bien fallu que j'm'y mette et ... je pense que c'est pas de l'espagnol... . euh... très correct grammaticalement, mais euh... (Rires)... au moins, j'me fais comprendre. [...] Et je comprends. Donc je peux aller dans un pays hispanique, je comprends, je peux suivre des visites guidées en espagnol, je comprends [...] Par contre pour le parler, c'est beaucoup plus dur. » (Coraline, enseignante en MS/GS)

Extrait 3 : « L'anglais ben ça me plaisait beaucoup parce que arrivée en ...au lycée, y'avait des échanges avec Basingtoke, la ville jumelée à Alençon, donc j'suis allée 3 fois là-bas et puis la correspondante est venue ; et puis on... bon là, j'les vois plus, mais on est resté... j'suis allée plusieurs fois après à titre privé... l'espagnol, bon ben j'ai pas eu l'choix, c'était une langue qui me plaisait bien parce que j'étais littéraire et que c'était abordé par rapport à la littérature espagnole. » (Marie, enseignante de MS/GS)

Extrait 4 :

« Et alors vos compétences en langues, vous les définiriez comment ?

- *Ben suffisamment pour échanger, par contre de là à enseigner euh... manque de, ben manque de pistes, j'pense, manque d'attaches pour pouvoir l'utiliser plus quotidiennement pour*

échanger comme ça dans un cadre où tu t'occupes pas trop de c'qui est correct de c'qui est pas correct ça va, mais euh... (Coraline, enseignante en MS/GS)

- *Ben moi bon l'anglais ça irait quoi, parce que j'y vais de temps en temps et puis c'est quand même la langue internationale qu'on entend... ou qu'on lit enfin, qu'est très, très présente. » (Marie, enseignante de MS/GS)*
- *Besoin d'une remise à niveau, mais avoir envie de la faire par contre. » (Christelle enseignante de CP/CE1)*

1.2 Les langues en contact : quelles représentations ?

Lorsque nous abordons avec les enseignants la question de la langue familiale lorsqu'elle n'est pas le français, il est très net qu'il s'agit là pour eux, avant tout, d'un problème à gérer face auquel elles se trouvent démunies bien que dans le même temps elles considèrent le bilinguisme de l'enfant comme un atout.

Ainsi, pour Sandrine, lorsque la langue familiale fait obstacle, du point de vue de l'école, à l'apprentissage du français, il peut être nécessaire que la famille modifie ses habitudes langagières, en faisant momentanément, la part belle au français :

« - S : donc, je sais qu'on a des familles à la maison qui euh... 'fin j'ai déjà eu ça des enfants bilingues, donc à la maison ils parlaient la langue euh, comment dire euh... paternelle ou maternelle

- Oui.

- Et à l'école on parlait la langue, euh... le français.

- Hum, hum.

- Et ben ces enfants-là ils progressaient quand même, ils arrivaient à faire le part des choses en fait.

- Oui...

- Mais alors euh... pour un... garçon ...l'avoir, je sais dans ma classe moi j'ai un petit garçon dont le papa est afghan...

- Hum, hum.

- Et il me semblait... Je crois que ça a changé, j'crois qu'le papa il leur parle beaucoup plus en français, au début, il avait décidé de leur parler que ...j'crois qu'c'est l'afghan qu'on dit hein ?

- Hum, hum.

- *C'est ça, et à l'aîné ça avait posé des soucis, si tu veux dans la construction ben de son apprentissage du français*
- *Ah oui.*
- *Donc, euh, on en avait discuté...*
- *Mais de quelle manière ?*
- *Eh ben il mélangeait, si tu veux il arrivait pas à se retrouver dans la langue française, il comprenait pas, si tu veux il était perdu quand il arrivait en classe et il y arrivait pas quoi. Après bon j'crois que c'est propre à chaque enfant aussi.*
- *Oui...*
- *Et lui, il était vraiment... alors on a dit bon écoutez, priorité ça va être...*
- *Donc il comprenait pas ce que la maîtresse lui disait ou... ?*
- *Ben y'avait ça, y'a un problème de compréhension et puis lui au niveau langage oral, ben c'était pas très développé non plus.*
- *D'accord.*
- *Donc, la maman étant française, ça avait été vu que le papa il essaie de parler, ben un peu plus français, et puis finalement c'est vrai que ça avait bien aidé.*
- *Hum, hum.*
- *Mais après t'as des enfants qui sont, 'fin qu'arrivent parfaitement à faire la différence entre le langage parlé de la maison, le langage de l'école et qui petit à petit qui rentrent, comme les autres, dans cette activité de français tu vois. »*

Ainsi, pour Sandrine, c'est autour de l'enfant que doit s'articuler la réflexion lorsque l'on considère le contact entre les langues. La langue en tant que telle n'est pas un problème. Ce qui importe, ce sont les capacités de l'enfant à adapter ses pratiques langagières à son environnement.

Selon ce point de vue, en termes de répercussions sur la langue de scolarisation tout est une question d'adaptabilité aux règles sociales de communication, règles implicites que l'enfant doit acquérir dans le même temps qu'il acquiert la langue de scolarisation.

Pour Coraline et Marie l'attitude des familles, entendue comme le rapport qu'elles entretiennent avec la langue française, est le facteur qui détermine l'acquisition du français pour l'enfant. Une attitude positive favorisera un bilinguisme équilibré alors qu'une attitude négative sera un frein aux apprentissages.

De fait, lorsque l'enfant rencontre des difficultés à l'école, c'est l'usage exclusif de la langue d'origine dans la famille, ressenti comme un refus d'assimilation plus ou moins conscient, qui est remis en question.

C'est pourquoi, lorsque spontanément, l'enfant a recours à la langue familiale dans l'enceinte de l'école pour échanger avec d'autres locuteurs, cette langue devient, aux yeux des enseignantes, un moyen de défiance à l'égard du locuteur français.

L'auto-exclusion générée par l'insécurité linguistique de ces enfants n'est pas perçue en tant que telle, mais comme une volonté délibérée d'exclure l'autre de la communication.

Extrait :

- *« M : et oui... ben là j'pense qu'il y a deux attitudes, soit la famille, comment, y'a ceux qui désirent, désirent que la langue française fasse partie de son environnement et puis y'a ceux qui... »*
- *Co : //et là ils considèrent l'école comme le bon relais*
- *M : //voilà, un des relais. Et puis y'a ceux qui... le désirent pas*
- *Co : qui n'en voient pas l'utilité*
- *M : pour maintes raisons, simplement et là c'est compliqué*
- *Ch. : et ça c'est vraiment votre ressenti, qu'il y a des familles qui font un peu blocage par rapport à ...l'école ou la langue ?*
- *M : ah, est-ce que c'est conscient ? ...*
- *Co : je pense que c'est la langue et dans le coup, ils ne voient pas tout ce qu'il y a derrière l'école.*
- *Ch. : d'accord.*
- *Co : c'est-à-dire le fait que leur enfant ne parle pas français à la maison, ça leur pose aucun souci et ils comprennent pas que pour l'enfant, c'est parfois le mettre en difficulté à l'école.*
- *M : dans le milieu scolaire.*
- *Ch. : donc en fait, le fait qu'il parle à la maison... pour l'école ça pose... euh...*
- *M : non, le fait qu'il parle... c'est pas...*
- *Co : //que la famille ne considère pas que le français soit quelque chose de nécessaire*
- *M : pour réussir à l'école française.*
- *Ch. : d'accord.*
- *M : 'fin peut être que c'est pas nécessaire pour réussir, j'dirais.*
- *Ch. : d'accord.*
- *Co : parce que t'as des enfants qui parlent une autre langue à la maison, mais qui ont une attitude très positive par rapport à la langue française et qui naturellement emploient le français à l'école.*
- *M:qui sont bilingues quoi.*
- *Co : y'en a d'autres pour qui, naturellement, c'est la langue maternelle qui ressort...*
- *Ch. : Oui...*
- *Co : ...et tu as du mal à leur faire comprendre qu'on est dans un milieu collectif, où l'ensemble des enfants et des adultes présents, pour eux, la langue de communication, c'est le français et donc, on ne parle pas une autre langue à l'école, que le français. Ça, c'est difficile, ils comprennent pas et si tu trouves plusieurs enfants qui parlent la même langue dans une classe, entre eux, ils vont parler cette langue.*
- *Ch. : oui, oui, ben dans ta classe l'année dernière...*

- *M : ben, oui, ben ça recommence cette année.*
- *Co : ils parlent cette langue alors que dans le coup ils excluent 90 % de la population de la classe. »*

Ce premier aspect des représentations pose la question de l'accompagnement de l'enfant dans la construction de son plurilinguisme et de la formation des enseignants à cet accompagnement, de manière à ce que « la langue de l'autre », en tant que moyen de communication, ne soit plus nécessairement envisagée comme une menace potentielle pour le vivre ensemble et l'acquisition du français.

Il y a ainsi à déconstruire l'idée que l'apprentissage d'une langue seconde s'opère indépendamment de la langue premièrement acquise et que c'est le surinvestissement de cette dernière qui va favoriser son acquisition, nous savons les dégâts que de telles théories ont pu causer (cf. Cummins, 2001 ; Moro, 2012). En outre, il nous semble important d'informer sur les manifestations du parler bilingue⁸⁴ telle que l'alternance codique par exemple⁸⁵.

Ces situations quotidiennes de langues en contact sont parfois difficiles à décrypter pour Coralie et Marie ; de telle sorte qu'elles se sont forgé l'idée que la manière dont les locuteurs bilingues qu'elles côtoient font usage de leur répertoire bilingue correspond à un mélange aléatoire et déstructuré⁸⁶ des deux langues, qui crée la confusion chez l'enfant ; ce alors même que la recherche a montré depuis longtemps que l'alternance des langues est gouvernée par des règles linguistiques (Sankoff et Polack, 1979) et sociolinguistiques (Gumperz, 1967 ; Auer, 1998 ; Lüdi, 2004) qui spécifient le « parler bilingue » (Lüdi et Py, 2003).

- *« Co : je pense aussi qu'entre eux, y'a beaucoup de mots de français dans les phrases qu'ils utilisent à la maison aussi.*
- *M : oui, oh oui, oui.*
- *Ch : oui, c'est un petit... mélange.*
- *Co : j'pense qu'il y a des mots...*
- *M : /y'a des mots spécifiques à la société euh...*
- *Co : voilà.*
- *M : ... euh française,*
- *Co : ouais*
- *M : parce que quand t'es dans les bus, ben j'suis allée à Lyon récemment (sourire), [ma fille] elle habite dans un quartier où y'a beaucoup d'étrangers, et c'est assez marrant parce qu'ils parlent et t'entends d'un seul coup, y'a des mots français qu'arrivent là-dedans.*

⁸⁴ Causa (2007)

⁸⁵ Gumperz (1982)

⁸⁶ Cf. Mehmet-Ali, Akinci et Ad Backus pour une description de la structure du code switching français/turc

- *Co : mais les mamans, les mamans quand elles rentrent, elles parlent en turc, puis d'un seul coup elles disent une phrase en français et puis après, elles repartent en turc, c'est euh...*
- *M : ouais.*
- *C : Donc, je pense qu'à la maison ça doit être un petit peu pareil. C'est vrai aussi que pour les enfants c'est difficile de faire la part des choses entre le français et le turc parce que dans le coup, le mot français il est peut-être dans une phrase turque euh...*
- *Ch. : ouais.*
- *Co : Donc, eux, mettre un mot français dans une phrase turque, après tout, pourquoi pas ? ... »*

- *Un second aspect des représentations liées aux langues en contact émerge du discours de Sandrine pour qui la langue de l'enfant, lorsqu'elle n'est pas le français, est tout à fait légitime en tant qu'objet culturel :*
- *« S : Alors c'qu'on essaie de faire quand on a des enfants comme ça qui sont, euh... bilingues, 'fin y'a les deux langues qui sont parlées, c'est pour valoriser*
- *Ch : oui...*
- *S : on fait intervenir des parents dans les classes, ils viennent lire des po... par exemple, ça peut être à l'occasion d'un temps de poésie, ils viennent lire des poésies, des contes dans la langue d'origine.*
- *Ch. : d'accord.*
- *S : ça valorise, moi je trouve. D'ailleurs on a une petite fille qui disait... qui voulait pas du tout entendre parler, de langue maternelle : l'arabe.*
- *Ch : qui ? La petite fille ?*
- *S : la petite fille. La maman est arabe, la petite fille... le papa est Français et la petite fille elle disait : « non. ». Sa maman voulait lui apprendre des... quelques mots en arabe et la petite fille elle voulait pas. Et depuis qu'elle est venue dans la classe, ça l'a motivée.*
- *Ch : ah oui donc du coup elle s'intéresse...*
- *S : du coup, du coup ça y est. Elle a... elle voulait... elle a vu donc euh... l'alphabet, l'alphabet arabe euh... toute cette calligraphie, pourtant elle l'avait travaillée en classe... Mais le fait que sa mère vienne, ben ça l'avait un peu motivée en fait. »*

Pour conclure

Nous distinguons plusieurs profils d'enseignants dans le rapport qu'ils entretiennent avec les langues :

- un rapport pragmatique ;
- un rapport identitaire ;
- un rapport professionnel.

Lorsque nous établissons un rapprochement entre ces profils et les considérations des enseignants au sujet des langues en contact, des positionnements qui peuvent sembler ambivalents se dessinent, comme celui de Sandrine qui à la fois prône une valorisation du patrimoine culturel et langagier de l'enfant, tout en n'hésitant pas à agir en direction d'une famille de manière à ce qu'elle privilégie l'usage du français à la maison, lorsque cela semble nécessaire, dans le but de faciliter les acquisitions de l'enfant. Mais cette attitude tient, en fait, à sa volonté de considérer l'enfant en tant qu'être singulier. Aussi, pour ce cas particulier, c'est semble-t-il la solution qu'elle a trouvée la mieux adaptée pour favoriser, l'acquisition de la langue de l'école.

En fait de paradoxe, il nous semble que nous sommes là face à deux conceptions de la langue. La première envisage la langue comme un élément culturel faisant partie intégrante de l'identité de l'enfant.

De ce point de vue, les enseignants de notre corpus s'accordent pour considérer l'importance de la reconnaissance par l'école de ce patrimoine dans une logique de construction identitaire intégrative des langues de l'environnement.

La seconde, renvoie à l'objet communicationnel, à la langue comme système de signes et c'est là, lorsque se pose la question de l'intégration de la langue dans les apprentissages, que les enseignants se sentent démunis et opèrent des choix qui vont davantage dans le sens de la maîtrise la langue de scolarisation, la langue commune de communication, domaine dans lequel ils se sentent compétents.

2. En pratique : La place des langues des enfants dans les pratiques de littérature scolaire.

Difficile d'entrevoir, dans le climat de relative défiance vis-à-vis des langues familiales que nous venons de décrire, quelle est la nature des pratiques enseignantes qui prennent en compte la diversité langagière des élèves.

Nous avons pu déterminer, néanmoins, un type de pratique d'un genre nouveau qui va dans le sens d'une intégration de ces langues, aux activités de lecture.

2.1 Une démarche plurilingue

Ce type de procédure rejoint la démarche communicative explicitée plus tôt, puisque les enfants sont également exposés à des textes lus et doivent également manifester d'une manière ou d'une autre ce qu'ils ont compris du récit entendu.

Son originalité réside dans le choix des langues dans lesquelles les histoires seront racontées.

Pierre et Coralie y ont recours ponctuellement. Pour autant, la mise en œuvre de ce type de démarche semble étroitement liée à un contexte particulier qui mérite d'être spécifié. L'école de Pierre se situe dans la zone périphérie urbaine du Mans. Le brassage culturel y est important et les parents des enfants de cet établissement sont majoritairement issus de milieux socio-économiques peu favorisés.

Lorsque Pierre nous accueille dans sa classe, son école tient lieu de terrain d'expérimentation d'une approche plurielle, l'éveil aux langues, pour la seconde année consécutive. Les enseignants impliqués sont accompagnés par les chercheurs dans la mise en place de séances d'éveil aux langues dans leurs classes, avec en toile de fond l'idée, portée par l'approche, de valoriser les langues du patrimoine des enfants.

Bien qu'il ne participe pas au projet, nous ne pouvons rejeter l'éventualité d'une influence du travail de recherche mené au sein de l'établissement, sur la pratique de Pierre, ne serait-ce qu'à travers les échanges qu'il entretient avec les collègues engagés.

Ainsi, cet enseignant compte dans sa classe une forte proportion d'enfants qui, dans leurs milieux familiaux, parlent une autre langue que le français, à savoir l'arabe, le turc et le tchéchène. Il dispose également d'un coin lecture pourvu par ses soins en ouvrages

bilingues (français/autre langue) auxquels les enfants ont librement accès et qu'ils peuvent emprunter.

Les séances auxquelles nous avons assisté dans la classe de Pierre ne sont que la simple illustration de « moments de pratiques », ils constituent des événements et ne permettent pas de rendre compte de ce qui se pratique au quotidien dans sa classe. Pour autant, ces moments présentent l'intérêt d'entrevoir des possibles qui, lorsqu'ils sont contextualisés, nous renseignent sur la nature de leviers potentiellement déclencheurs de modalités d'intégration des langues du type de celle que nous allons exposer.

Dans le cas que nous présentons ici, et quel que soit l'intervenant (parent, professeur d'ELCO⁸⁷) une lecture bilingue (français/arabe) va permettre d'introduire la langue familiale de certains enfants, de la questionner puis d'évoquer le pays d'origine et sa culture.

Ainsi, avant chaque lecture, les enfants préparent avec l'enseignant une série de questions concernant la langue mise à l'honneur.

En voici un petit florilège :

« Est-ce qu'il y a des lettres de l'alphabet ?

Est-ce qu'il y a des voyelles ?

Est-ce qu'il y a des sons qui n'existent pas en français ?

Est-ce qu'il y a des chiffres en arabe ?

Dans quels pays parle-t-on arabe ?

Est-ce qu'on parle le même arabe partout ? »

Lors de nos observations, Pierre se trouve en « représentation ».

En représentation sur une scène familière, sa classe, face à un public composé de quatre individus de statuts différents : deux chercheurs *spécialistes es plurilinguisme*, un membre de l'association lire et faire lire⁸⁸ et une maman invitée à venir se familiariser avec le déroulement des séances de lecture bilingue.

⁸⁷ Enseignement des Langues et Cultures d'Origine

⁸⁸ Association créée en 1985 qui regroupe des personnes de plus de 50 ans souhaitant intervenir auprès d'enfants en leur faisant la lecture.

Ces moments de lectures bilingues tendent vers une valorisation des savoirs langagiers des enfants allophones et vers une *ouverture à la langue de l'autre* pour le reste des enfants de la classe.

Ce type de tâches, dans le contexte spécifique de notre étude peut s'inscrire dans un contrat didactique tel que celui-ci :

Contrat didactique :

Le maître s'attend à ce que les élèves :

- écoutent attentivement ;
 - fassent état de leurs connaissances dans l'une ou l'autre langue ;
 - questionnent la langue, ses spécificités les lettres et sons qui lui sont spécifiques par comparaison avec le français ;
 - manifestent de l'intérêt et questionnent sur la culture, le mode de vie (scolarité, etc.) des pays dont sont originaires les parents qui savent lire la langue à l'honneur : l'arabe ;
 - pour les élèves qui lisent : le maître s'attend à ce que chaque élève lise à haute voix le texte en français en alternance avec son parent qui lit en arabe ;
 - prennent conscience de la spécificité de l'arabe littéraire (pour les enfants arabophones).
- Les élèves s'attendent à :
- écouter une histoire dans deux langues plus ou moins familières ;
 - manifester leur compréhension de l'histoire ;
 - questionner les parents qui interviennent sur leur mode de vie, leur culture, etc. liées à leur pays d'origine.

Dans ce type de situation, les enfants qui « reçoivent » l'histoire, s'il s'agit d'élèves allophones, sont en capacité de saisir le sens de l'histoire en exerçant leurs facultés métalinguistiques (Bialystok, 1987, Lüdi, 1998) pour faire du sens.

L'enfant qui lit à voix haute en français est, pour sa part, accompagné dans cette entreprise par les adultes qui lui apportent une aide pour déchiffrer :

- « *El (lit) : ah, nous !*
- *P et Maman : non.*
- *El (lit) : et...*
- *P : recommence : ah, non !*
- *El (lit) : ah non ! a dit brun...*
- *P et Maman : Brunet.*
- *El (lit) : Brunet, car c'est pas juste.*
- *Maman lit en arabe.*
- *El (lit) : mais si, c'est juste... qui...*
- *Maman : puisque...*
- *El (lit) : puisque je suis le plus grand.*

- *Maman lit en arabe.*
- *El (lit) : tu es le plus grand, mais moi j'ai plu...*
- *Maman (insiste sur la prononciation du « s » final) : plus...*
- *El (lit) : plus d'appétit. »*

La lecture de l'enfant de CP étant encore très laborieuse, nous estimons qu'au-delà de la valorisation de la langue familiale, c'est surtout le lien parent/enfant dans l'accompagnement de la lecture qui est ici privilégié, notamment à travers avec l'effacement progressif du maître qui laisse finalement la maman conduire seule l'étayage.

Cette impression est confirmée par l'absence d'échanges ultérieurs avec le groupe classe concernant la compréhension.

La discussion collective porte sur la langue arabe, son fonctionnement (organes sollicités pour la production des sons, formation des syllabes, par comparaison avec le français) permet d'informer les enfants sur l'apport primordial de la langue arabe aux mathématiques et donne l'occasion à une élève de montrer sa connaissance de l'alphabet arabe. Cette double valorisation, à la fois de compétences en lecture dans la langue de scolarisation et des savoirs dans la langue familiale est intéressante puisqu'elle reconnaît à ces enfants des compétences plurilingues et pluriculturelles mobilisables à l'école ; ce qui peut s'avérer bénéfique pour la construction identitaire de l'enfant et pour le développement d'une confiance dans sa capacité à apprendre.

Le cas de Coralie revêt aussi un caractère singulier que nous avons tenu à exposer ici bien qu'elle se situe à la croisée des chemins entre pratiques ordinaires et innovation liée à notre recherche en cours.

En effet, l'établissement est une école rurale où sont scolarisés des enfants dont les parents sont issus de milieux socio-économiques favorisés. Il s'agit d'enfants majoritairement monolingues français ; quelques élèves ont pour langue familiale le turc.

Cette école constitue également un des terrains de la présente recherche et Coralie, en tant que directrice de l'établissement, connaît bien le projet et l'approuve.

Ce sont nos différents échanges au sujet des langues des enfants et de l'importance de leur valorisation qui l'ont amenée à proposer une lecture trilingue dans sa classe. C'est pour elle une première, bien qu'elle déclare présenter de temps à autre à ses élèves des

ouvrages en anglais. Cette séance nous servira d'étalon quant à la faisabilité d'un travail interprétatif portant sur les langues avec des élèves de maternelle.

La démarche de l'enseignante étant spontanée, il nous intéressait de considérer la façon dont les échanges seraient menés.

Pour cette situation, le contrat didactique s'apparente à celui que nous avons décrit précédemment à ceci près, qu'ici, les interactions portent sur le sens de l'écrit et nécessitent donc de la part des enfants, le prélèvement d'indices de sens dans l'une ou l'autre langue.

Le livre bilingue anglais/turc Elmer et ses amis⁸⁹ est donc lu à l'ensemble de la classe en anglais d'abord, par le chercheur (nous-mêmes) et l'enseignante invite les enfants à essayer d'écouter pour voir ce qu'ils comprennent.

Extraits d'échanges

Extrait 1 : des stratégies pour comprendre

- « Ch (reprend la lecture en anglais) : "hello giraffe, nobody is taller than you"
- El 1 : je sais, je sais c'qu'elle a dit.
- Co : vas-y E.
- El 1 : girafe
- Co : girafe, t'as compris girafe toi et...
- El 2 (qui connaît l'histoire en français):Eh ben moi j'ai compris l'ami la girafe.
- Co : l'ami la girafe. »

Les enfants placés en situation d'écoute se montrent performants pour repérer des mots transparents et commencer à construire à partir de ce qu'ils entendent (dans ce cas précis, les images ne sont montrées qu'à l'issue du travail interprétatif).

Vient ensuite la version turque lue par la mère d'un des enfants de la classe.

Extrait 2 : l'interprète en herbe

- « Maman d'El 3 vient de finir de lire le texte en turc et attend les réactions des enfants : Il parle du serpent «yilan» c'est serpent
- Co : il est comment le serpent ?
- El 1 (autre élève turcophone) : Je sais, c'est parce que sa langue il est plus longue
- M : ah ! bien El 1 !
- El 2 : il est vert

⁸⁹ Mc Kee, D. Elmer's friends/Elmer'in arkadaslari, Londres, Milet, 1994.

- *Co : oui, mais c'est le plus L... qu'est-ce que tu as dit El1 ?*
- *El 1 : C'est à plus... lui (montre la girafe), c'est à plus haut, mais lui le à plus haut de tout...*
- *Co : non, tu l'as bien dit tout à l'heure, t'as bien dit le bon mot, c'est le plus L...*
- *El 1 : long de tous les serpents parce que ...*
- *M : long ! bien El 1 !*
- *El 1 : long parce que là c'est sa gorge, tout sa gorge...*
- *Maman d'El 3 : oui, voilà, c'est c'qu'il disait. »*

Ces échanges nous montrent un exemple de valorisation intrinsèque à la tâche linguistique proposée qui va conduire à une reconnaissance de l'enfant, non pas pour ses savoirs linguistiques particuliers, mais pour ce qu'il est capable d'en faire dans le cadre scolaire. Cette nuance a son importance en termes de confiance en soi, car cet élève allophone dispose par ailleurs en français, d'un vocabulaire encore peu étendu qui le rend souvent mutique lors des situations de langage. Or il vient, soutenu par les encouragements de la maîtresse, de se prouver à lui-même sa capacité à s'exprimer en français pour expliquer ce qu'il a compris.

Dans les deux situations, Coralie incite les enfants à faire des hypothèses de sens qu'elle fait valider ou invalider par l'adulte expert (maman d'El 3 dans ce cas précis).

Lors de la lecture en turc elle sollicite davantage les enfants allophones, les encourage au détriment parfois des élèves monolingues qui souhaiteraient s'essayer à l'interprétation *sans filet*. Il ne s'agit pas non plus, sous couvert d'expertise dans la langue de les mettre en situation de difficulté permanente lorsque le sens n'est pas dicible, faute de ressources suffisantes dans l'une ou l'autre langue.

En voici une illustration :

- *« El 3 : moi j'ai compris parce qu'il parle en turc*
- *Co : il parle en turc. Allez-y.*
- *Maman d'El3 : [reprend la lecture]*
- *El 2 : je sais*
- *Maman d'El 3 : oui ?*
- *El 2 : je sais c'qu'elle a dit, en fait, elle a dit...*
- *M d'El 3 : tu comprends le turc ?*
- *El 2 : euh, non (rires)*
- *Co : alors El 3 est-ce que tu as compris toi ? Alors qu'est-ce qu'elle a dit maman ?*
- *El 1 : nous on comp..., on comp... [grande inspiration] moi je sais y parle en turc, mais...*
- *Maman d'El 3 : tu sais pas traduire*
- *El 1 : oui*
- *Co : c'est difficile*
- *El 1 : mais à la maison je sais »*

C'est pourquoi dans ce type de démarche le groupe est important, car dans une dynamique de recherche collective il est plus facile de trouver des appuis pour rebondir.

Pour conclure, il convient de relever que ce type de démarche, pour le moins atypique et ponctuel, s'inscrit dans un contexte singulier à plusieurs égards.

Il coïncide à la fois avec l'existence au sein de la classe de répertoires langagiers divers, clairement identifiés par l'enseignant, et avec un contexte de recherche qui offre des pistes de réflexion sur des thématiques précises ; en l'occurrence sur les langues des enfants et ce que l'école peut en faire.