

CAHIERS

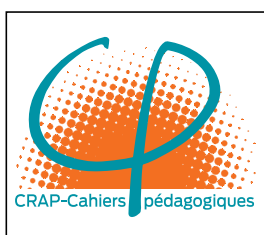
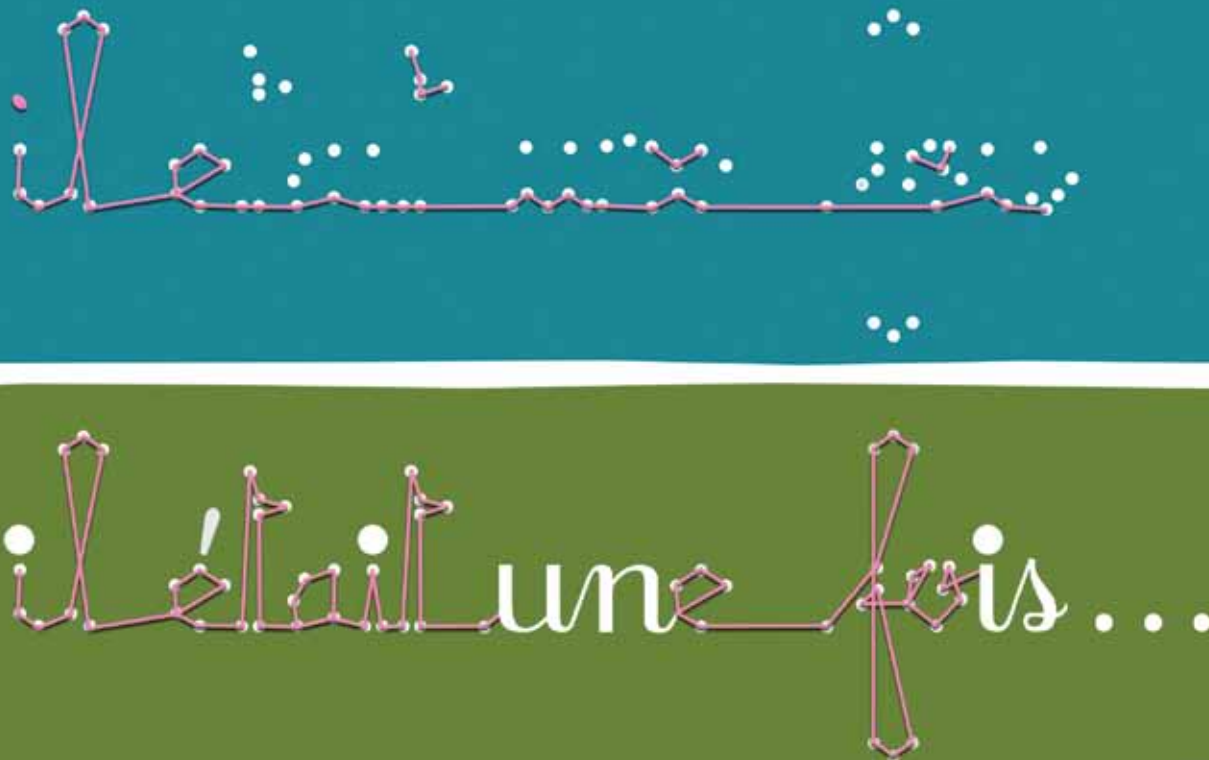
www.cahiers-pedagogiques.com

PEDAGOGIQUES

Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

DOSSIER

Devenir lecteur

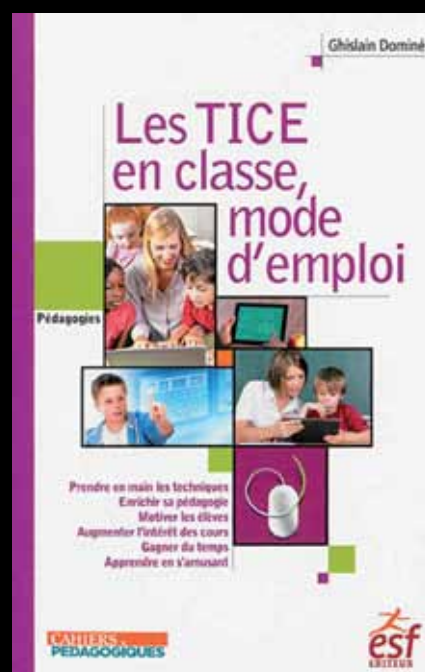
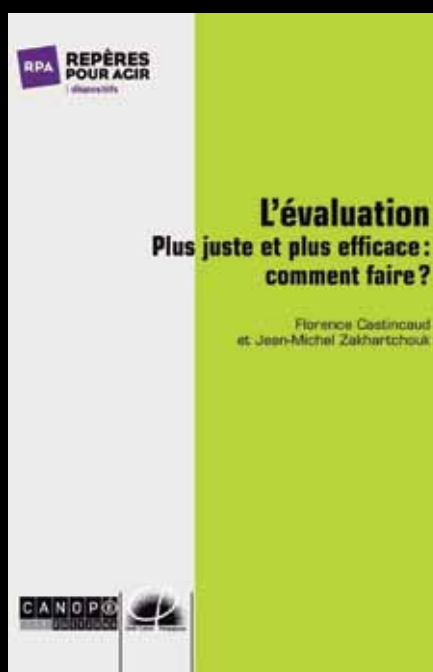
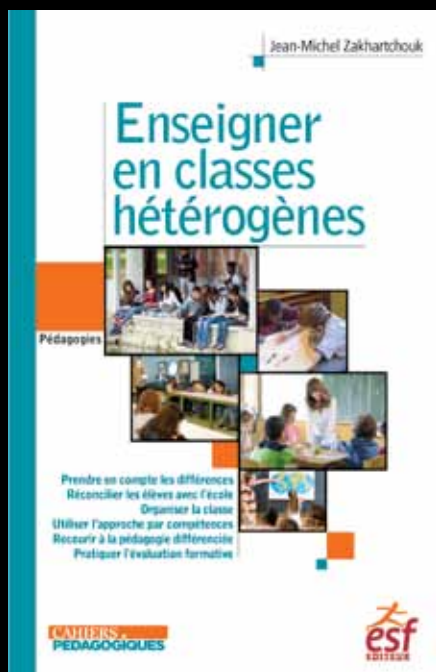


ACTUALITÉS ÉDUCATIVES

AFEV : 7^e journée de refus de l'échec scolaire
PROGRAMMES : éducation laïque à la morale
IFÉ : Quelle culture sur le socle ?

PERSPECTIVES

ET CHEZ TOI ÇA VA ? : échanges avec le Sénégal
NOS PUBLICATIONS : Enseigner en classes hétérogènes
LE LIVRE DU MOIS : Bernard Rey



LESOMMAIRE n° 516, novembre 2014

ACTUALITÉS ÉDUCATIVES

- | | | |
|---|--|------------------------|
| 1 Demandez le programme ! | 5 « Transmettre, pour moi c'est naturel » | 8 La chronique d'é.l@b |
| 2 Échec scolaire : encore inacceptable ! | 6 Féminin et masculin dans les manuels scolaires | 9 Billet du mois |
| 4 Prometteur en primaire, timide en collège | 7 L'actualité de la recherche | |

DOSSIER COORDONNÉ PAR JACQUES CRINON

Devenir lecteur

Sommaire complet du dossier page 11

12 Au commencement étaient les élèves

Lire, cela peut passer par l'écriture, par les supports que l'on utilise, par l'appétit de comprendre et de connaître la suite de l'histoire, ou bien encore par l'émotion que les mots suscitent.

21 Du décodage au plaisir

Et si l'on faisait un point sur les relations entre compréhension écrite et décodage, entre décodage et discrimination des sons de langue, entre compréhension et dispositif à contraintes, entre contraintes et plaisir de lire ?

34 Tous les chemins...

Un manuel sur mesure, des haïkus, des albums jeunesse, des textes littéraires, des outils numériques, la danse même, tout est bienvenu pour entrer dans la lecture.

43 Au-delà de la classe

La lecture, c'est au-delà de la classe traditionnelle qu'elle naît et se déroule, en famille, lorsqu'on est un enfant rom ou que l'on est sourd ou malentendant, lorsqu'on vient de très loin ou que l'on est adulte. Et un panorama de la recherche viendra clore le dossier.

PERSPECTIVES

■ Et chez toi, ça va ?

- 58 Prendre une nouvelle copie
- 59 Minute de silence
- 59 *Dura lex sed lex*
- 60 J'ai aimé le bissap et le fruit du baobab
- 61 Langage
- 61 Voulez-vous visiter ma classe ?

■ Faits et idées

- 62 Faut-il noter les élèves ? (deuxième partie)
- 64 De nouvelles façons d'apprendre, « entre le cristal et la fumée »

■ Nos publications

- 66 Enseigner en classes hétérogènes

■ Depuis les temps...

- 68 Est-ce bien utile ?

■ Le livre du mois

- 70 La notion de compétence en éducation et formation (Bernard Rey)

NOS PROCHAINS DOSSIERS

L'école maternelle

refondée n° 517, décembre 2014



Ils ont entre 2 et 6 ans. Et ils interpellent la communauté éducative pour qu'elle pense leur école, redéfinisse ses missions, entre épanouissement de l'enfant et apprentissages. Que sait-on aujourd'hui de l'école maternelle ? Quelles sont les attentes ? Qu'y apprend-on et pour quoi ? Avec qui ?

L'écriture dans les métiers de l'enseignement

n° 518, janvier 2015



On n'y consacre guère d'attention. On se laisse bien souvent gagner par les facilités des formules toutes faites, ou encore le jargon du langage administratif. Regardons alors de plus près nos pratiques d'écriture et tentons d'en faire des opportunités de développement professionnel.

HORS-SÉRIE NUMÉRIQUE

Vers une pédagogie

de la lecture n° 36, juillet 2014



Loin des débats stériles et des recettes miracles, la lecture est un domaine complexe. Comment un jeune enfant entre-t-il dans l'écrit ? Comment un élève plus âgé développe-t-il de la fluidité dans la découverte des textes qu'il rencontre ? La réponse à ces deux questions est le projet de ce dossier, recueil de textes des *Cahiers pédagogiques* sur le sujet.



3 782829 107708 05160

Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques

10, rue Chevreul, 75011 Paris. Tél.: 01 43 48 22 30 - Fax: 01 43 48 53 21

www.cahiers-pedagogiques.com - crap@cahiers-pedagogiques.com



LESOMMAIRE

ACTUALITÉS ÉDUCATIVES

- 1 **Demandez le programme !** CÉCILE BLANCHARD
- 2 **Échec scolaire : encore inacceptable !**
CÉCILE BLANCHARD
- 4 **Prometteur en primaire, timide en collègue**
ÉLISABETH BUSSIENNE ET MICHEL TOZZI
- 5 **« Transmettre, pour moi c'est naturel »**
ENTRETIEN MARA GOYET
- 6 **Féminin et masculin dans les manuels scolaires** GENEVIÈVE PEZEU
L'actualité de la recherche
- 7 **Quelle culture sur le socle ?** OLIVIER REY
La chronique d'é.l@b
- 8 **Billet d'é.l@b Ludovia** STÉPHANIE DE VANSAY
ET CAROLINE JOUNEAU-SION
Billet du mois
- 9 **L'ascenseur et l'autobus** PHILIPPE WATRELOT

DOSSIER

Devenir lecteur

Coordonné par Jacques Crinon

Sommaire complet page 11

PERSPECTIVES

■ Et chez toi, ça va ?

- 58 **Prendre une nouvelle copie** NATHALIE BINEAU
- 59 **Minute de silence** WILFRID ANCEL
- 59 **Dura lex sed lex** FLORENCE CASTINCAUD
- 60 **J'ai aimé le bissap et le fruit du baobab**
PATRICIA GÉROT
- 61 **Langage** GENEVIÈVE FRAME
- 61 **Voulez-vous visiter ma classe ?**
ODILE SOTINEL

■ Faits et idées

- 62 **Faut-il noter les élèves ? (deuxième partie)** ALAIN LIEURY
- 64 **De nouvelles façons d'apprendre, « entre le cristal et la fumée »** YVES ZARKA

■ Nos publications

- 66 **Enseigner en classes hétérogènes**
JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK

■ Depuis le temps...

- 68 **Est-ce bien utile ?** LILIANE LURÇAT

■ Le livre du mois

- 70 **La notion de compétence en éducation et formation** BERNARD REY

Demandez le programme !

Selon que vous serez bon lecteur ou imperméable au texte écrit, vous n'aurez pas le même destin, c'est peu de le dire. Lire et écrire sont autant un plaisir qu'une nécessité sociale, encore faut-il savoir, ou comprendre, que l'on en a besoin. Et avoir connu le déclic de la lecture, l'éclat dans les yeux dont parlent certains des contributeurs de notre dossier.

Si certains ne peuvent s'empêcher de ressasser des querelles idéologiques dépassées à propos des méthodes de lecture, c'est que la question cristallise des crispations autour de l'école, et qu'elle sert leur cause décliniste. Partisans de l'école à la maison, défenseurs de « la méthode syllabique » (dont ils ne savent rien d'autre que le « b.a.-ba ») et pourfendeurs du déclin moral et culturel que véhiculerait l'école républicaine se rejoignent dans ce combat. Notre dossier ne viendra pas clore le débat à lui seul. D'ailleurs, sur ces méthodes, globale ou syllabique, vous n'y trouverez rien. Mais il se positionne résolument du côté de ceux qui regardent devant eux et cherchent des solutions plutôt que de se complaire dans la déploration.

Sur l'apprentissage de la lecture comme sur bien d'autres, l'issue des travaux du Conseil supérieur des programmes et la rédaction des futurs nouveaux programmes seront décisives. C'est Najat Vallaud-Belkacem qui le dit : le CSP est « l'acteur clé de la refondation pédagogique de l'école de la République ».

Son nouveau président, Michel Lussault, vient d'être nommé. Il fait l'objet de grandes attentes. Certains se demandent s'il réussira à relancer le CSP (dont les travaux ne s'étaient pourtant pas arrêtés), s'il tranchera dans un sens ou l'autre (logique des programmes versus logique du socle commun), s'il parviendra à tirer parti du texte définissant le socle commun, bien peu satisfaisant, pour avancer vers une nouvelle organisation des enseignements tout au long de la scolarité. Premier élément de réponse : la ministre a d'ores et déjà prononcé le mot qui fâche et défendu la logique curriculaire. C'est un bon début, voyons la suite! ■



« Lire et écrire sont autant un plaisir qu'une nécessité sociale. »

LE BLOG DUMOIS

IPAD en cours de français

Marie Soulié est professeure de français et tient un blog où elle parle de ses expériences avec les tablettes en classe. On y trouve des vidéos explicatives, des fiches, une boîte à outils et des articles thématiques sur l'utilisation de la tablette pour la lecture, l'écriture, l'oral, etc. Marie Soulié regorge d'idées : elle crée une chasse au trésor pour faire un bilan de séquence, utilise des bulletins de vote pour vérifier les connaissances et fait des cyberdictées...

<http://tablettes-coursdefrancais.eklablog.com/accueil-c20969231>

LE CHIFFRE

10 % à 20 %

C'est le nombre d'enfants des quartiers prioritaires qui « semblent dans un état de dénuement culturel particulièrement important », selon le baromètre 2014 sur les inégalités de l'AFEV. Parmi ces enfants de CM1-CM2, 12 % disent ne jamais partir en vacances, 19 % n'avoient pas du tout de livre à la maison, 10, 9 et 8 % n'ont jamais allés à un spectacle, dans un musée ou au centre-ville.

LA CITATION

« Il est temps de construire un "cursus" de formation des enseignants, unifié, aux finalités communes pour tous, aux modalités cohérentes avec l'école que nous voulons. »

Benoît Falaize, Philippe Joutard, Philippe Meirieu, Philippe Berthuit et Anne-Marie Chartier, tribune publiée dans *Libération* le 25 septembre 2014.

Échec scolaire : encore inacceptable !

INÉGALITÉS. Pas de fatalisme chez les organisateurs, les intervenants et les participants de la dernière journée de refus de l'échec scolaire, malgré un constat toujours sombre.

« La lutte contre les inégalités scolaires est la mère des batailles », a rappelé Christophe Paris, directeur de l'AFEV (Association de la fondation étudiante pour la ville), lors de la 7^e journée de refus de l'échec scolaire, le 24 septembre. C'était bien le sentiment qui dominait parmi les participants : là est l'urgence, l'enjeu, lutter contre les inégalités et leur aggravation à l'école. Dans la salle, pour l'essentiel, des étudiants volontaires de l'AFEV et des représentants des associations partenaires de la journée qui représentent les acteurs de l'école et au-delà.

La journée s'est ouverte en présence de la ministre de l'Éducation nationale, Najat Vallaud-Belkacem, qui affiche son volontarisme et souligne que le thème de cette année, « les inégalités face à la réussite éducative », touche « à l'essentiel de l'ambition de [s]on ministère : faire réussir chacun ». Il reste beaucoup à faire. D'autant, comme le fait remarquer François Taddei, directeur du Centre de recherches interdisciplinaires et parrain de la JRES (Journée nationale de refus de l'échec scolaire) 2014, que « les inégalités sont d'autant plus cruelles qu'il est écrit "liberté, égalité, fraternité" au-dessus de la porte de l'école ».

Même détermination chez Patrick Kanner, le ministre de la Ville, qui veut « rompre avec la spirale de la reproduction sociale ». Parce qu'il y a « une accumulation, une superposition des inégalités, il faut une réponse globale, c'est

l'affaire de tous ». Selon lui, « mettre davantage de moyens dans certains quartiers, c'est de l'inégalité positive ». Et de rappeler que « ce qu'on n'investit pas dans la prévention, on le paiera demain dans la réparation sociale ».

Mais le constat est sévère et la pente, rude. Éric Charbonnier, directeur de l'éducation à l'OCDE (Organisation de coopération et de développement écono-

les inégalités, il les aggrave ! », déplorant le fait que « tout le monde se préoccupe de 70 000 élèves de classe préparatoire, mais pas des 700 000 élèves de lycée professionnels ». Or, ces classes accueillent 9 % d'enfants d'ouvriers et 55 % d'enfants de cadres. « La massification scolaire n'est pas achevée, observe-t-il, et massification et démocratisation ne sont pas la même chose. Aujourd'hui, les inégalités sont plus qualitatives que quantitatives : l'accès au baccalauréat dans les différentes filières est aussi ségrégué aujourd'hui qu'il y a trente ans. »



Najat Vallaud-Belkacem lors de son intervention à la Journée de refus de l'échec scolaire ©DR

miques), a rappelé les éléments désormais bien connus : « À part la Nouvelle-Zélande, la France est devenue le pays de l'OCDE le plus inégalitaire [...] Et échec scolaire y rime souvent avec échec tout court ! Il y a peu de possibilités de deuxième chance. »

Le sociologue Camille Peugny enfonce le clou : « Notre système éducatif meurt d'un élitisme forcené ! Il ne maintient pas

Pour lui, même si l'école était égalitaire, cela « ne réglerait pas la question », car la société ne l'est pas. À l'écouter, on se dit que c'est un peu comme la question de l'œuf et de la poule. L'école inégalitaire produit-elle une société inégalitaire ou la société inégalitaire ne peut-elle qu'engendrer une école inégalitaire ?

À LIRE SUR NOTRE SITE WWW.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM

■ **Réfléchir ensemble au nouveau socle commun**

Du 22 septembre au 18 octobre, les établissements scolaires vont se réunir **une demi-journée sur le thème du nouveau socle commun**, afin d'alimenter la consultation nationale. Pour préparer cette réflexion collective et faire en sorte qu'elle soit productive et efficace, un cercle dédié est ouvert auquel vous pouvez apporter vos témoignages, vos idées, vos interrogations, voire vos inquiétudes. Il a reçu plus de 2000 visites les deux premières semaines.

■ **L'épanouissement au cœur de la vie scolaire**

Gabrielle Lamotte est conseillère principale d'éducation au collège d'Aulnoye-Aymeries, dans le Nord. Pour elle, « *si les élèves ont l'esprit libre et sont heureux de venir, alors l'enseignement se fera dans de bonnes conditions* ». Monique Royer dresse le portrait de cette CPE qui anime depuis quatre ans un atelier philo, pour libérer et apprendre autrement. L'atelier accueille notamment des élèves des classes Ulis et Segpa du collège.

■ **« Il faut maintenant que l'audace dépasse la prudence. »**

Interview de Francis Blanquart, Céline Walkowiak et Jean-Michel Zakhartchouk, les coordinateurs du dossier « Vers l'école du socle commun » dans le numéro 515. Ils témoignent de leur satisfaction après la réalisation du dossier et voient dans l'école du socle commun une opportunité à ne pas laisser passer, notamment pour instaurer un dialogue entre les disciplines.

■ **Ceintures de compétences**

À l'occasion de la parution de leur ouvrage, *Des ceintures pour évaluer les compétences des élèves*, **Marc Berthou et Dominique Natanson** ont répondu à nos questions sur la problématique de l'évaluation. Leur livre présente des récits, des fiches et des aides pour les enseignants des collèges et lycées. « *La ceinture est un couteau suisse génial* », disent les auteurs de ce livre conçu pour être lu « *dans une heure de trou de l'emploi du temps* ».

François Taddei estime que « *il faut être enfant d'enseignant pour réussir à l'école* ». De fait, le baromètre annuel de l'AFEV confirme les très fortes inégalités d'habitudes culturelles entre les enfants scolarisés en zones d'éducation prioritaire et les autres (CM1-CM2). Ce qui frappe, c'est que toute la vie des enfants est touchée par les inégalités : sorties, départs en weekend, vacances, lecture, heure du coucher, petit-déjeuner, etc. Or, tous ces facteurs induisent des chances de réussite inégales. Ainsi, les enfants qui lisent le soir comprennent mieux en classe. Ceux qui partent en weekend sont 76 % à participer en classe, contre 59 % pour les autres ! Plus généralement, alors que « *tous les enfants naissent chercheurs* », selon François Taddei, « *tous ne peuvent pas poser à leurs parents les questions qu'ils ne posent pas en classe* ».

DEUX ÉCOLES

Point culminant du désenchantement à la tribune et dans la salle, le journaliste Emmanuel Davidenkoff relève que « *dans la liste des établissements de ZEP, les trois quarts sont restés les mêmes depuis 1982, alors qu'on ne peut pas dire que rien n'a été fait* ! ». Mais Marc Douaire, président de l'Observatoire des zones prioritaires (OZP), tempère ce constat alarmant. Il pointe un « *pilotage discontinu* » de l'éducation prioritaire pendant trente ans, mais estime toutefois qu'il y a eu « *quelques années utiles* ». Par ailleurs, on sait qu'il faut relativiser l'investissement dans les ZEP, qui n'atteint que 1,2 à 1,5 % du budget de l'Éducation nationale.

La crainte de l'OZP, c'est plutôt l'idée, bien installée, qu'il y aurait deux écoles : l'une qui fonctionnerait bien et qu'il ne serait pas nécessaire de réformer et les ZEP, pour les enfants des classes populaires. Pour Marc Douaire, « *refonder*

l'éducation prioritaire, c'est d'abord refonder l'école ». Et vite, car « *dans les quartiers fortement stigmatisés, la confiance en l'école s'érode. Le temps nous est compté, mais on a la possibilité de passer aux actes* », dit-il.

Reste-t-il des raisons de poursuivre la mobilisation ? Tous les intervenants qui se sont succédé à la tribune veulent y croire, comme Éric Charbonnier, qui assure que le système éducatif français « *peut s'en sortir. D'autres pays l'ont fait* ». Même certitude chez François Taddei : « *L'échec n'est pas une fatalité,*

« On ne peut pas accepter que la vie des individus soit jouée dès 14 ans, voire avant ! »

l'école doit permettre de dépasser les difficultés extérieures. »

Beaucoup de pistes et de facteurs de réussite ont été évoqués ou développés. La formation des enseignants, d'abord, avec un bel ensemble de François Taddei et Éric Charbonnier, qui souligne que « *tous les pays qui ont réussi à améliorer leur système éducatif ont mis la formation initiale des enseignants au cœur de leur réforme* ». Une formation repensée, pour que l'enseignant devienne « *un chercheur de solutions* » lorsque des enfants ont du mal en classe, précise François Taddei.

Autre chantier, le travail en équipe. Marc Douaire ose la formule : « *Il faut que les enseignants se pensent comme membres d'un collectif professionnel, comme à l'hôpital.* » L'affectation et l'accueil des jeunes enseignants sont aussi à revoir, en affectant dans les zones difficiles les enseignants qui seront le mieux à même d'y faire face, complète Éric Charbonnier.

L'ouverture sur l'extérieur et en particulier aux parents est aussi essentielle. Najat Vallaud-Belkacem l'a dit : « *L'école a tout à gagner à s'ouvrir aux parents. Il faut aider les familles à comprendre et s'investir dans l'école, autour de l'intérêt de l'enfant.* » Céline Alvarez, enseignante en maternelle, confirme qu'« *on ne fait rien sans les familles. Mais elles se sentent dépossédées, alors que c'est elles qui ont le plus d'impact* ». Même le contesté Jérémie Fontanieu, enseignant de SES à Drancy, fait reposer la réussite de ses élèves sur l'implication de leurs parents et son propre dialogue avec eux.

Ouverture aux parents ne veut pas dire leur laisser le choix de l'école de leurs enfants. Car les études de l'OCDE montrent que la Suède, qui était un pays plutôt égalitaire il y a dix ans, est devenue inégalitaire, car elle a laissé plus de liberté aux parents pour le choix de l'école.

Rien de vraiment nouveau dans ces propositions, mais encore beaucoup à faire. Christophe Paris se désole de la difficulté à diffuser et démultiplier les actions efficaces et connues.

Désenchantement, constat sévère, mais tous les intervenants auront chacun à leur tour décrété la mobilisation générale contre les inégalités à l'école, « *les mains dans le cambouis et la tête dans les étoiles* », selon la jolie formule de Christophe Paris. Car, comme le résume Camille Peugny : « *On ne peut pas accepter que la vie des individus soit jouée dès 14 ans, voire avant !* » ■

CÉCILE BLANCHARD

POUR EN SAVOIR PLUS

Le baromètre 2014 de l'AFEV en ligne : http://www.afev.fr/pdf/Enquete-inegalites_JRES2014_VF.pdf

MOUVEMENTS PÉDAGOGIQUES

■ Enfants pauvres

L'AFEV, à travers son directeur, a signé une tribune commune avec le journaliste Emmanuel Davidenkoff et le chercheur François Taddei dans *Libération*, le 26 septembre. Cette tribune fait suite à la Journée de refus de l'échec scolaire et dénonce le « déni de réalité » qui consiste à affirmer que « sous sa forme actuelle, l'école française, ciment de l'égalité républicaine, peut donner sa chance à tous les élèves et favoriser l'ascension sociale au mérite ». Intitulée « Les enfants de pauvres sont-ils tous des faibles ? », elle poursuit : « Si oui, alors ils n'ont que ce qu'ils méritent. Sinon, il est scandaleux et injuste qu'ils soient les premières victimes de la production d'échec scolaire massif de notre système éducatif. »

<http://bit.ly/1nY6bEf>

■ Pédagogie Freinet

L'ICEM-Pédagogie Freinet organise le 5 novembre 2014 son 5^e salon de la pédagogie Freinet, à la Maison des métallos, dans le XI^e arrondissement de Paris. En début d'après-midi, sera organisée une table ronde sur le thème « Désirs de savoirs, désir d'enseigner », avec Philippe Meirieu, auteur récemment de *Le plaisir d'apprendre*, Serge Boimare, auteur de *Ces enfants empêchés de penser* et *La peur d'enseigner* et Martine Boncourt, membre de l'ICEM, auteure de *L'autorité à l'école, mode d'emploi*.

<http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/35294>

■ A'ERE

Les Francas animent le programme « A'ERE », double clin d'œil aux centres aérés et à l'ERE (éducation relative à l'environnement). Un centre A'ERE est un centre de loisirs éducatif dont l'équipe et les enfants s'engagent dans la prise en compte du développement durable et plus particulièrement de l'environnement, en développant un programme d'éducation relative à l'environnement, et en gérant, de manière cohérente, l'ensemble de ses activités.

■ Compétences

L'école de demain, blog du SE-UNSA, propose un dossier sur les compétences. On y retrouve des témoignages d'enseignants qui ont choisi de travailler par compétences, les positions du syndicat, des références, deux articles sur l'expérimentation menée par l'inspection générale et la Dgescio sur l'utilisation d'un tableur pour automatiser la correction des dictées.

<http://ecolededemain.wordpress.com/tag/dossier-competences/>

Prometteur en primaire, timide en collège

ÉDUCATION LAÏQUE À LA MORALE. Les coordonnateurs du dossier « Quelle éducation laïque à la morale » (numéro 513) nous proposent un point de vue sur le projet de programme d'enseignement moral et civique élaboré par le Conseil supérieur des programmes. S'il comporte divers points positifs, on constate un contraste fort entre les premier et second degrés.

La culture de la sensibilité est introduite dans l'éducation morale et la culture de l'engagement dans l'éducation civique. On regrette que l'exercice des droits des élèves, leur association à des projets, indiqués pour le primaire, disparaissent au cycle 4 (à partir de la 5^e).

La formation du jugement moral est glosée par « la capacité d'argumenter et confronter ses jugements et ceux d'autrui » ; les outils conseillés sont en primaire et 6^e le débat sur des dilemmes moraux, la réflexion à partir de récits (contes et mythes), la discussion philosophique sur des sujets comme la tolérance, les conflits de valeurs, les droits et les devoirs des élèves, l'égalité devant la loi, la confiance et la promesse, etc., marquant l'entrée officielle du philosophe en cycles 2 et 3.

Cela disparaît en cycle 4 où l'instruction civique reprend le pas sur la réflexion éthique et où la logique des disciplines et contenus prend le dessus. La formation du jugement est renvoyée à des activités interdisciplinaires sur lesquelles il n'y a aucune précision. Plus de travail sur l'argumentation et la discussion : où est passée la nécessité de discuter pour former son jugement moral et critique ? La valeur de coopération à faire vivre par les élèves, fortement présente en cycle 2 et 3, n'est plus citée ensuite.

DES IMPLICITES

Des implicites restent à discuter. Tout d'abord, la liaison entre jugement moral et jugement critique s'appuie sur une conception très intellectualiste et rationaliste du jugement moral, la liaison entre culture de la sensibilité et jugement moral reste donc un impensé. Ensuite, cité deux fois, le numérique l'est pour le respect des chartes de son utilisation et la connaissance de son usage dans la



vie sociale, jamais comme outil de coopération et d'expression intégrable à la vie de l'école. Enfin, dans la culture de la règle et du droit, les conseils d'élèves et la participation des élèves à l'élaboration des règles de la cour et de la classe sont cités, mais en cycle 4, tout ce qui permettrait aux élèves d'élaborer des règles et d'exercer des droits dans le collège est absent. Comme si à ce niveau, il s'agissait plus de conformer en faisant accepter l'obéissance à des règles dont on comprend le bienfondé, pas d'apprendre qu'on peut les discuter ou les modifier par des procédures adaptées.

DES MANQUES

La mise en place est rendue difficile en raison d'imprécisions et d'absences troublantes. D'abord, on annonce des heures dédiées : combien ? Des travaux interdisciplinaires : dans quel cadre au collège ? Notons également l'absence de lien avec le socle et que rien n'existe sur l'évaluation, alors que ce sera un aspect délicat qui, surtout au cycle 4, risque de piloter les choix des équipes.

Donc des propositions qui, pour les cycles 2 et 3, semblent très satisfaisantes, tremplin qui confortera des pratiques nouvelles comme la discussion philosophique et la participation des élèves à la vie de leur classe et de leur école, mais une grande timidité pour le collège. ■

ÉLISABETH BUSSIENNE ET MICHEL TOZZI

EN SAVOIR PLUS

Le projet d'enseignement moral et civique : <http://bit.ly/1vDaswB>

« Transmettre, pour moi c'est naturel »

ENTRETIEN. *Collèges de France* est paru il y a un peu plus de dix ans. Il avait soulevé des réactions vives, notamment de la part des *Cahiers pédagogiques*. Mara Goyet vient de publier un nouveau livre et nous l'invitons pour un entretien. Mais que s'est-il passé pour elle en dix ans ?

Avec le recul, que diriez-vous de votre premier livre et de cette époque ?

L'écho de ce livre dans les médias m'a prise de court. Ça a été rude et formateur. J'ai été étiquetée, critiquée, mais aussi très soutenue. Dans l'ensemble, que ce soit en bien ou en mal, ce livre a été lu de manière partielle et partielle. Beaucoup m'ont apparentée aux discours nostalgiques. Je crois être plus libre que ça, même si la lecture d'auteurs comme Alain Finkielkraut a été, à l'époque, une forme de béquille. Mon premier livre est simplement un livre de jeunesse, avec des hésitations à chaque page. J'ai vécu un choc en devenant enseignante. J'assume ce choc, je le trouve salutaire. On a beau savoir, on a beau avoir lu, enseigner, être responsable des élèves, c'est une autre affaire. Surtout en zone d'éducation prioritaire. Ceux qui commencent leur carrière placidement, sans ressentir ce choc, sont soit blasés soit inattentifs. J'ai voulu décrire ce moment qui relève tout autant de la consternation que de bonnes surprises, notamment sur la formidable curiosité des élèves. Ce livre est pétri de doutes.

Dix ans après, à lire votre blog par exemple, à vous écouter aussi, on a parfois l'impression d'une autre Mara Goyet.

J'ai cessé de douter à tout bout de champ, j'ai vieilli, eu des enfants, j'ai une vision plus précise et nette de la classe comme tout enseignant pas trop sectaire ou borné. Et j'ai toujours écouté les critiques aussi : si quelque chose me paraît juste, je le prends. Avec des tels débuts, j'aurais pu figer ma vision des classes. C'est ce qu'on attendait de moi. Mais au contraire, cela m'a donné envie d'être le plus juste possible. J'ai très envie de savoir ce que je vais découvrir maintenant. Dès la première minute où j'ai fait cours, j'ai su que j'y étais chez

moi. La relation avec les élèves, quand je me laissais faire, ça marchait. Par contre, quand je voulais correspondre à une image de professeur hussard, ou entrer dans des protocoles, quand je voulais me ranger sous tel ou tel auspice, ça crissait dans tous les sens.



Mara Goyet © Arnaud Février pour Flammarion

Comment êtes-vous entrée dans ce métier ?

Je n'ai jamais vraiment imaginé autre chose. J'ai beaucoup reçu, de manière drôle, inventive, ludique. Alors transmettre, pour moi c'est naturel. Je suis très attachée à la tradition, à l'érudition, ce qui ne m'empêche pas de penser qu'il est tout simplement inepte de ne pas être attentif au monde dans lequel nous vivons, aux élèves tels qu'ils sont. Enseigner, c'est un art du mélange, entre le trivial, le quotidien, le banal et le sublime. À force de bricolages en tout genre, on progresse, on sait quel professeur on veut être et ce qu'on est venu faire en classe. Mais il faut connaître les élèves, sinon on enseigne à vide, pour se faire plaisir, pour faire joli. Ce sont les grands oubliés, on se sert très peu de leurs références, de leurs mondes des réseaux, de leurs séries. Tout ça m'amuse beaucoup.

Je ne m'ennuie jamais en classe, je fais cours et j'observe, les élèves, la classe, moi. Ce n'est pas narcissique, c'est un récit personnel de l'éducation. Après tout, le professeur est aussi en

classe, non ? Je cherche à dénicher un point de vue d'où l'on comprendrait un peu mieux ce qui se passe autour de nous, histoire de trouver des solutions.

Qu'est-ce qui compte pour l'enseignante que vous êtes devenue ?

Je continue d'abord de chercher où est ma responsabilité, ce à quoi et de quoi je dois répondre. Je n'ai jamais senti d'aussi près le poids de cette responsabilité : dans un collège relativement favorisé comme le mien, on voit nettement ce que l'on a réussi ou raté, on a l'impression que ça dépend directement de nous, on n'est pas écrasés par les problèmes sociaux, de violence, etc. Comme la ZEP, ça oblige à innover.

Ma devise, c'est « ferme et souple ». Pour moi, l'enseignant est à la fois une figure érudite et cool, fervente et bienveillante, batailleuse et douce. Un mélange de Roland Barthes et de Lara Croft, en somme !

Et puis j'ai une idée fixe : je ne veux pas que mes élèves s'ennuient dans la vie. Je voudrais qu'ils remplissent la modernité d'intérêt. Alors je leur montre ce qui les entoure, les connexions avec le passé, je veux leur apprendre à voir la profondeur de la banalité. Mais tout ne passe pas par des mots. Les élèves nous regardent : c'est important de donner soi-même une image heureuse et épanouie du savoir. Important de rire aussi. Et puis d'être direct, authentique. C'est un état agréable : je suis certaine que la culture est solide, je n'ai pas peur pour elle, du coup je suis moins crispée. Je n'ai pas peur pour moi non plus : j'ai pigé où était la grandeur de l'enseignement. Pas dans les postures et les falbalas, mais dans notre manière de chercher à être efficace et utile, si possible avec style ! ■

Propos recueillis par Christine Vallin

À LIRE SUR NOTRE SITE

La recension du dernier livre de Mara Goyet, *Jules Ferry et l'enfant sauvage. Sauver le collège*, éditions Flammarion.

EN BREF

Raconter le travail

ÉCRITURE. Le SGEN-CFDT veut permettre aux personnels de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de raconter la réalité de leur travail. Parce que c'est par une meilleure appréhension de la vérité du travail et des personnes qui l'assument que l'on réconciliera les citoyens avec leurs services publics et les personnels avec leurs missions.

www.raconterletravail.fr/Lumières en Arts

Parents

DOSSIER. En attendant la sortie des *Cahiers* n° 520 sur « L'École et les classes populaires », on peut lire le dossier de la revue des parents de la FCPE de septembre, sur le thème « associer les parents éloignés de l'école », avec des témoignages de terrain et des exemples d'actions pour mieux dépasser les peurs réciproques, impliquer les parents et les légitimer dans leur rôle. Et on peut aussi proposer une contribution au dossier des *Cahiers* !

<http://minilien.fr/a0nhxu>

Art

TÉLÉVISION. Whoozart, télévision de l'art sur le net, diffuse actuellement un débat sur « L'œuvre d'art dans l'espace public », et plus particulièrement sur le 1 % artistique. Représentants du ministère de l'Éducation nationale et de la Direction de l'action culturelle, plasticienne et philosophe y rapprochent leurs points de vue.

www.whoozart.tv/1-artistique-le-debat-78.html

Adolescences

OUVRAGE. L'adolescence, âge de crise ou de transition ? Voici un petit livre très pratique et accessible pour déconstruire les idées reçues sur cette période de la vie. Tous les aspects y sont traités : place dans la société et notamment la scolarité et les inégalités liées, la santé (sommeil, transformations du corps), les relations aux autres, notamment virtuelles, et les consommations (de la culture aux substances psychoactives).

François Beck, Florence Maillochon et Ivana Obradovic, Belin, 2014, 96 pages.

Manuels numériques

ENQUÊTE. En 3 ans, les usages de manuels scolaires numériques ont doublé : un enseignant sur trois utilise un manuel numérique, selon l'enquête menée par TNS-Sofres pour les éditeurs scolaires de Savoir Livre. Les freins identifiés au développement restent les mêmes qu'en 2011 : équipements, crédits, formation, problèmes techniques et maintenance.

www.savoirlivre.com/pops-communiques/30-09-2014.html

Féminin et masculin dans les manuels scolaires

RAPPORT SÉNATORIAL. Nous revenons sur un rapport sénatorial concernant la persistance des stéréotypes dans les manuels scolaires, rapport que l'on doit à la Délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes, présidée par Brigitte Gonthier-Maurin.

Pour ce rapport, les manuels scolaires, un des lieux symboliques de construction et d'expression des valeurs d'une société, sont un moyen de transmission qui peut être un vecteur extraordinaire de la promotion de l'égalité. D'où la nécessité d'améliorer l'existant sur le plan de l'éducation à l'égalité, car les manuels scolaires sont loin d'être exemplaires. Les femmes restent trop souvent invisibles, sous-représentées en proportion de citations, de références. Lorsqu'elles sont montrées, on remarque le peu de diversité des situations (elles restent cantonnées dans les rôles maternels, ménagers et d'actions sociales) et la faible valorisation de leur statut ou de leur fonction ne peut guère faciliter le développement de l'estime de soi pour les filles. Alors que du côté des garçons, on valorise certains comportements liés à la force, au courage, à l'action. Sont en revanche absentes certaines représentations liées aux métiers du social ou la sollicitude envers les autres, par exemple. Tout cela contribue à forger une masculinité figée.

La délégation a auditionné le Centre Hubertine-Auclert qui a réalisé des enquêtes sur la place des femmes dans les manuels de lycées en histoire et mathématiques, ainsi que la sociologue Sylvie Cromer spécialisée sur la question, puis elle a réuni des représentants

de l'institution, des professionnels de l'édition scolaire, des professeurs et formateurs, autour de trois tables rondes visant respectivement à établir un diagnostic partagé, délimiter les responsabilités entre les concepteurs de programmes et les éditeurs de manuels et réfléchir à la formation des enseignants, à la transmission de la valeur égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes.

Au terme de ces travaux, le rapport a adopté quatorze recommandations pour le renouvellement des manuels, comme d'attribuer un label aux éditions les plus sensibilisées à la question, reconnaître les établissements modèles en termes d'égalité entre les filles et les garçons, ou faire appel à des experts universitaires pour travailler avec le Conseil supérieur des programmes, avec les maisons d'édition ou avec Canopé.

La délégation émet également le souhait de poursuivre la mobilisation de la communauté éducative sur la base des ABCD de l'égalité pour « donner à l'école les moyens de redevenir le creuset d'une culture de l'égalité » et de former les enseignants à l'éducation à l'égalité entre les femmes et les hommes, tant dans les ESPÉ que dans les plans de formation continue. ■

GENEVIÈVE PEZEU

Formatrice pour l'égalité entre les femmes et les hommes et la citoyenneté



L'ACTUALITÉ DE LA RECHERCHE

IFE. ENS-LYON.FR/VST

Quelle culture sur le socle ?

RECHERCHE. Sauf à rester dans des jeux stériles d'opposition entre utilitarisme et encyclopédisme, réfléchir sur le socle nécessite de reconnaître les différentes dimensions que comprend nécessairement un curriculum.

Le socle commun de connaissances et de compétences s'est vu complété dans la loi de refondation par le terme de « culture ». Le Conseil supérieur des programmes a tenté de donner une substance à cette nouveauté, en mettant au centre de ses recommandations le concept de « culture commune ».

On peut penser qu'il ne s'agit en l'occurrence que de concessions faites à ceux qui pensent, pour des raisons diverses, que le principe même de socle commun pose problème. On peut aussi avancer que la difficulté de l'exercice même du socle commun consiste à répondre de façon unique à des questions différentes.

EN TROIS DIMENSIONS

Le curriculum, dans chaque pays, possède en effet plusieurs dimensions. Il contient en premier lieu, évidemment, une dimension disciplinaire, articulée autour de contenus qui privilégient des savoirs avec leurs logiques internes. Il comprend aussi une dimension moins visible liée au développement cognitif d'habiletés intellectuelles, telles que la résolution de problèmes et la capacité de raisonnement. Il intègre enfin souvent une dimension liée à l'expérience citoyenne, professionnelle et culturelle, recouvrant des acquisitions destinées à favoriser l'intégration dans la société.

Chaque pays, selon ses traditions, organise son curriculum en insistant plutôt sur telle ou telle dimension. On voit bien que la France se situe plutôt dans un modèle qui confiait une place centrale aux disciplines scolaires, pendant que d'autres pays, l'Angleterre ou les pays nordiques, privilégiaient un modèle d'éducation globale de la personne.

Les acteurs éducatifs eux-mêmes, en fonction de leur trajectoire ou de leur place dans le système, peuvent être plus sensibles à une école qui transmet un

corps de savoirs disciplinaires ou à une école qui favorise une intégration sociale.

Certains chercheurs soulignent aussi la tension récurrente entre des cultures scolaires centrées sur l'expérience de la



Olivier Rey © DR

personne et d'autres plus centrées sur l'entrée dans les savoirs organisés.

On peut imaginer que l'une des interrogations actuelles sur le socle en France réside dans le fait que l'on est dans un mouvement, très progressif, d'ouverture de notre curriculum vers d'autres dimensions ou plutôt d'hybridation de notre tradition avec d'autres modèles curriculaires.

CULTURE ET DISCIPLINES SCOLAIRES

Ce débat n'en reste pas moins très difficile à mener, car chacun tend à organiser l'amnésie des origines socio-historiques de « son » modèle, pour le naturaliser. Ainsi beaucoup, en France, au lieu de reconnaître la dimension normative et politique de tout curriculum, font comme si les programmes d'enseignement pouvaient se résumer à une transposition scolaire mécanique

de savoirs objectifs et dont la liste fait consensus.

Quand on définit la spécificité de la culture scolaire, on glisse en effet facilement d'une reconnaissance du regard particulier que l'école doit organiser sur le monde, souvent via un travail disciplinaire, à une sacralisation des cadres disciplinaires existants comme seuls vecteurs d'éducation. Au lieu d'être mobilisés pour l'action, comme dans la théorie des compétences, les savoirs semblent alors se suffire à eux-mêmes dans une éducation qui organise leur contemplation respectueuse.

De même, la culture dont tout un chacun se réclame comme élément central de l'éducation est très ambiguë : dans une acception anthropologique du terme, cela peut désigner une socialisation qui donne une place centrale aux attitudes et aux valeurs. Dans une acception plus académique, c'est surtout l'ensemble des réalisations qui permettent de se réapproprier l'héritage de la civilisation.

À cela se rajoute le fait que le curriculum est intégré dans des processus sociaux redoutables. Rappelons par exemple que la fabrication des élites françaises est adossée à un système de tri par l'excellence scolaire qui n'apparaît de plus en plus ni efficace ni équitable.

Dès lors, on peut se demander parfois comment le regard critique sur le monde, qui paraît si important pour de nombreux contempteurs du socle, a pu avoir si peu d'effets en matière de démocratisation de notre curriculum. ■

OLIVIER REY

Chargé d'étude et de recherche, service Veille et analyses de l'IFE (ENS de Lyon)

POUR EN SAVOIR PLUS

Olivier Rey, « Scolarité obligatoire et socle commun après la loi de refondation », 2014, <http://edupass.hypotheses.org/271>.

APPEL À CONTRIBUTION

École et classes populaires : face à face ou côte à côte ?

COORDONNÉ PAR FLORENCE CASTINCAUD ET JEAN-PIERRE FOURNIER

■ Le mythe de l'égalité républicaine, nous n'y croyons plus trop, nous savons bien que certains élèves « sont plus égaux que d'autres ». Nous ne sommes pas naïfs. Mais pour la plupart, enseignants et acteurs de l'éducation, nous pensons travailler à la promotion de tous et souhaitons souvent pouvoir « compenser » les inégalités.

<http://goo.gl/0yVRJ6>

Et chez toi, ça va ?

RUBRIQUE ANIMÉE PAR FRANÇOISE COLSAET

■ Dans cette rubrique, vous aimez lire et écrire de petits textes, des récits du quotidien dans l'école et autour d'elle, les réflexions qui nous viennent quand on fait un pas de côté, juste pour le plaisir de partager. Une demi-page sur le mode du récit, du conte, du poème pourquoi pas ! Et si vous n'avez jamais écrit pour les *Cahiers pédagogiques*, c'est l'occasion de vous lancer, nous vous donnerons un coup de main !

francoise.colsaet@cahiers-pedagogiques.com

Apprendre en primaire avec le numérique

HORS-SÉRIE NUMÉRIQUE COORDONNÉ PAR ARMELLE LEGARS ET OSTIANE MATHON

■ Il s'agit de réfléchir au travers de retours d'expériences sur l'apport et les limites du numérique sur nos postures d'enseignement et sur les apprentissages de nos élèves.

<http://goo.gl/vSRz5h>

L'élève à la croisée des disciplines

COORDONNÉ PAR CÉLINE WALKOWIAK ET FRANCIS BLANQUART

■ Nous avons besoin de vos contributions sur des concertations d'équipe, des réflexions d'enseignants à l'école primaire, des récits sur ce que deviennent les séances et les projets interdisciplinaires, le point de vue de ceux qui voudraient donner l'impulsion, des articles à plusieurs mains, qui permettent de croiser les expertises disciplinaires.

<http://goo.gl/HpL0kp>

Les appels à contribution complets sont à lire sur notre site :

www.cahiers-pedagogiques.com

Pour tout contact :

prenom.nom@cahiers-pedagogiques.com

LA CHRONIQUE D'é.l@b

WWW.ELAB.FR

Billet d'é.l@b Ludovia

TABLETTES. De Ludovia, l'université d'été du numérique qui a lieu chaque année depuis dix ans à Ax-les-Thermes, Stéphanie de Vanssay et Caroline Jouneau-Sion reviennent riches de nombreux récits d'expérimentations qui apportent leur lot de réponses pragmatiques. Riches de nouvelles questions aussi.

Le thème cette année était « Numérique et éducation, entre consommation et création ». La création de contenus par les élèves a été très présente : nécessité d'apprendre à publier à nos élèves, à les rendre acteurs et créateurs, à leur faire produire des ressources vraiment utiles à d'autres. Thème, ou plutôt objet, également omniprésent : les tablettes ! Outil mobile, individuel, pratique et multitâche, la tablette semble devenir incontournable. C'est un outil qui, malgré des qualités indéniables, pourtant n'est pas adapté au monde de l'école : outil individuel, les outils de gestion des applications en nombre manquent. Il n'est pas relié aux intranet, aux espaces numériques et autres environnements de travail. Et pourtant, des enseignants surmontent les obstacles pour faire de la tablette un outil pédagogique à part entière.

La première façon d'utiliser les tablettes est de détourner des applications. Dans l'un de ses nombreux ateliers, Marie Soulié, professeure de lettres, crée une webradio à la manière de Radio Argote, la radio de son collègue, à l'aide de l'application Mixlr. Anne Delannoy et Marion Sablayrolles utilisent Aurasma et la réalité augmentée pour enrichir une exposition. D'autres enseignants créent même leurs applications : Emmanuelle Mariaud pour mettre des ressources à disposition dans un CDI, Martial Pinkowski pour ses cours d'EPS en collège. Cette dernière application était particulièrement intéressante : les élèves y observent et gardent les traces de leurs résultats et leur progression individuelle, facteur précieux de motivation. Les données des élèves sont traitées automatiquement par les applications, mais aussi rendues disponibles à chaque élève concer-



©PDAgogie.com

né, le tout évidemment dans le respect de leur aspect personnel, souci permanent. Enfin, Martial précise bien que les quelques tablettes dont il dispose ne sont utilisées que lorsque cela apporte un plus à l'activité prévue.

À l'heure de l'engouement général pour les tablettes, sans nier leurs atouts que sont leur mobilité, leur faible encombrement, leur aspect « couteau suisse », il est pourtant plus que jamais nécessaire d'explorer à quelles conditions elles sont un vrai plus pour les apprentissages des élèves. L'ingéniosité des enseignants bricoleurs précurseurs ne saurait suffire, les éditeurs de contenus et les décideurs doivent se saisir des enjeux à relever et des obstacles à surmonter : interroger la pertinence de fournir une tablette pour chaque élève, veiller à ce que la connexion soit à la hauteur des besoins, proposer des applications permettant l'échange et la création de contenu, aider au repérage de ce qui est pertinent dans la jungle des applications, etc. ■

RÉFÉRENCES

Le site de Marie Soulié : <http://tablettes-coursdefrancais.eclablog.com/>

Le site de Ludovia : <http://ludovia.org/2014/>

L'ascenseur et l'autobus

Régulièrement dans la presse, on met en avant des réussites exemplaires. Telle ministre issue des quartiers nord d'Amiens, tel haut fonctionnaire venant d'une famille très modeste, etc. Ces parcours sont admirables et on doit justement les admirer !

La métaphore de l'ascenseur social vient tout de suite en tête. Et avec des trémolos dans la voix et l'œil humide, on en conclut qu'ils sont la preuve que notre école républicaine fonctionne encore. Sauf que l'ascenseur est aujourd'hui bien en panne et que ces carrières sont de plus en plus exceptionnelles. Depuis vingt ans, la mobilité sociale est faible et notre pays reste celui des héritiers où l'origine sociale joue le plus dans l'accès aux diplômes. C'est aussi parce qu'ils sont si peu nombreux que ces rescapés se sentent quelquefois des imposteurs dans le milieu auquel ils accèdent.

Plutôt que celle de l'ascenseur, on peut utiliser une autre métaphore mécanique de la mobilité sociale, celle de l'autobus qui, à la fin de son trajet, ne contiendrait plus exactement les mêmes voyageurs qu'au départ. La réussite de ceux qui parviennent à changer de position sociale affecte certes la composition de l'élite, mais le nombre de places dans l'autobus reste le même ! Et il y en a toujours autant qui n'y montent pas.

Un système social et éducatif qui n'accepte qu'une seule voie de réussite et qui reste fondamentalement un système sélectif fondé sur l'échec ne se préoccupe pas de créer plus de places dans l'autobus. Le système d'extraction des élites commande tout le reste de l'école. Et la sélection est dans l'ADN de notre système éducatif.



La polémique actuelle sur la suppression des bourses au mérite est assez révélatrice de l'attachement de l'opinion à la fiction méritocratique. Tout comme les débats sur le rôle des notes. Rappelons que celles-ci n'ont été officialisées

(par un arrêté du 5 juin 1890) que pour faciliter la préparation aux concours. Car la note permet le classement. Tout aussi révélatrices sont les réticences à l'égard du socle commun : « *Comment ? tout le monde devrait*

l'avoir ? » Et ne parlons pas du marronnier du bac, jugé « donné » et pas assez sélectif.

Faut-il rejeter le mérite ? Non, pas plus que la sélection. Mais il faut aussi et surtout se préoccuper de ceux qui n'ont pas trouvé de place dans l'autobus. Comme le dit François Dubet dans une récente interview^[1] : « *Certes, il faut dégager de bons élèves, mais cela ne nous dispense pas de nous occuper presque prioritairement de ceux qui ne le sont pas. Il faut compenser le mérite par l'idée qu'on a des devoirs envers ceux qui n'en ont pas.* »

Et, au-delà de cette mission de l'école, on peut aussi s'atteler à construire une société où l'autobus serait plus grand et « *changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société* » ! ■

[1] Libération, 9 septembre 2014.

Réussir l'apprentissage de la lecture

« Quand on proclama que la Bibliothèque comprenait tous les livres, la première réaction fut un bonheur extravagant. »

Jorge Luis Borges, *Fictions*.



JACQUES CRINON

Professeur en sciences de l'éducation à l'ESPE de l'académie de Créteil, membre du comité de rédaction des *Cahiers pédagogiques*

L'école ne parvient pas à faire acquérir la lecture à tous ses élèves. À l'édition 2012 du PISA, 20 % des élèves français de 15 ans n'atteignent pas le niveau 2, « seuil à partir duquel les élèves commencent à faire preuve de compétences en compréhension de l'écrit qui leur permettront de participer de manière efficace et productive à la vie de la société ». Entre 2000 et 2012, cette proportion s'est accrue et le système français est plus inégalitaire que d'autres.

Comment l'expliquer ? Quels remèdes apporter ? Est-ce, comme voudraient le croire certains, « la faute de la méthode globale » ? L'explication serait simpliste. Il existe, certes, un consensus entre chercheurs sur l'efficacité d'un apprentissage systématique et explicite des correspondances entre les sons de la langue et les signes écrits. Et c'est ce qu'on observe dans une écrasante majorité des cours préparatoires : les enseignants enseignent le code. En revanche, on manque de recherches empiriques rigoureuses qui permettraient de savoir si certaines manières d'enseigner ces correspondances entre phonèmes et graphèmes sont plus efficaces que d'autres. Et surtout, apprendre à lire ne se réduit pas à la maîtrise du code, y réussir dépend de bien d'autres connaissances et de bien d'autres conditions.

Ce dossier est consacré aux divers facteurs qui font que nos élèves deviennent lecteurs, dans une continuité qui va des premiers apprentissages jusqu'à l'âge adulte. Bien sûr analyser l'oral, apprendre les correspondances oral-écrit, automatiser l'identification des mots, apprendre à comprendre. Mais aussi avoir avec le langage un rapport permettant tantôt

de l'utiliser pour communiquer, tantôt de se mettre en extériorité, de le considérer comme un objet d'analyse. Acquérir une familiarité avec les supports de l'écrit, des usages de ceux-ci, bref, entrer dans la culture de l'écrit. Comprendre le fonctionnement du langage écrit, véritable énigme pour les jeunes enfants ou pour ceux qui ont été tenus à part de l'univers de l'écrit.

Ce que nous montrent aussi les récits de pratiques réunis ici, c'est qu'il n'y a pas d'apprentissage de la lecture sans pratique des écrits, sans communautés de lecteurs, sans présence d'adultes qui commentent et explicitent ce qu'il y a à comprendre et comment s'y prendre. Le dialogue à propos des textes est un moyen d'entamer un dialogue avec les textes, d'« inscrire la présence du lecteur dans le texte lu ». Les interactions permises par les technologies numériques ouvrent également des possibilités.

Difficile, alors, de séparer l'apprentissage de la lecture des contextes et des contenus de la lecture. Les grands lecteurs sont ceux qui ont des raisons de lire. Est-ce qu'on peut vraiment aimer lire, tout court ? Celui-ci dévore des romans d'aventures, tel autre des revues de moto, et tel autre des documentaires sur les animaux. On lit pour s'évader, pour trouver un écho à ses inquiétudes, pour apprendre, pour répondre à ses curiosités, pour résoudre des problèmes, pour comprendre le monde, etc. La lecture est au cœur des pratiques scolaires dans toutes les disciplines. C'est ce qui peut permettre de dépasser le découragement devant des tâches vues comme insurmontables (« on va lire tout ça ? »).

En somme, apprendre ou réapprendre à lire exige de bénéficier d'un enseignement systématique, cela demande aussi de s'insérer dans des réseaux de sociabilité autour des écrits. Mais sans désir, sans projet, sans confiance en soi, pas grand-chose n'est possible. ■

Il n'y a pas d'apprentissage de la lecture sans pratique des écrits.

SOMMAIRE

■ Au commencement étaient les élèves

- 12 Passer par le chemin de l'écriture**
MARIE-FRANCE MORIN
- 14 Qu'est-ce que lire ?** FATINE MARSEPOIL
- 15 Supports de travail et inégalités scolaires**
ÉLISABETH BAUTIER, CATHERINE DELARUE-BRETON
- 17 Et après ? Que pourrait-il bien se passer ?**
CAROLINE VIRIOT-GOELDEL, JOCELYNE PERRY
- 19 Le chœur du texte** THOMAS ROBERT

■ Du décodage au plaisir

- 21 Bien décoder pour bien comprendre**
ÉDOUARD GENTAZ, LILIANE SPRENGER-CHAROLLES
- 23 Ce qui éclaire le paysage** ANDRÉ OUZOULIAS
- 26 « Maintenant je comprends »**
FANNY DE LA HAYE, MARINA TUAL
- 27 Vendredi ou le plaisir de lire** JACQUELINE TRIGUEL
- 29 Des collégiens en maternelle** HÉLÈNE DARGAGNON
- 30 J'aimais, tu aimes, vous aimerez** SYLVIE BAUD-STEP
- 31 On va lire tout ça ?** BÉNÉDICTE ETIENNE

■ Tous les chemins...

- 34 Avec Lectorino et Lectorinette**
SYLVIE CÈBE, ROLAND GOIGOUX
- 36 Dire, écrire et lire un haïku en cours préparatoire**
ANNICK CAUTELA, AVEC LA COLLABORATION DE VÉRONIQUE BILLARD
- 38 La lecture d'albums, une activité de langage**
VÉRONIQUE BOIRON
- 40 Des textes littéraires au CP ?** AGNÈS PERRIN-DOUCEY
- 42 Littérature et TNI en maternelle** SOPHIE WARNET

■ Au-delà de la classe

- 43 Témoignages reçus des parents de la FCPE**
EMMANUELLE HOLVOET, NATACHA APPAVOO,
CATHERINE COLOMBEAU
- 44 Comment lit-on les albums dans les familles ?**
STÉPHANE BONNÉRY

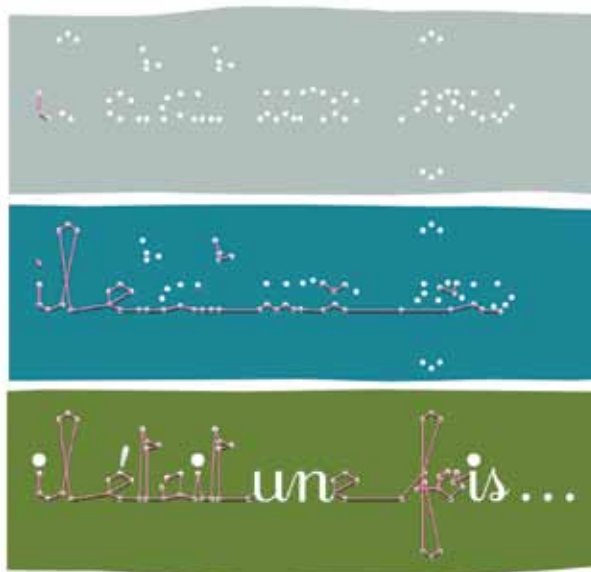


Illustration de couverture : **Anne Le Dantec**
Illustrations intérieures : **Jean-Luc Boiré**

- 47 Des enfants roms face aux énigmes de l'écrit**
ANNE TORUNCZYK
- 49 L'alphabet chez les enfants sourds et malentendants** MÉLANIE HAMM
- 51 Apprendre à lire à l'adolescence**
CATHERINE MENDONÇA DIAS
- 52 Et quand on est adulte ?** ÉRIC NÉDÉLEC

■ Relecture

- 54 Panorama de la recherche**
PATRICIA RICHARD-PRINCIPALI

À LIRE SUR NOTRE SITE :

La fluidité en lecture, indicateur d'un apprentissage en cours PASCALE DEVILLÉ

Dire, écrire et lire un haïku en cours préparatoire
ANNICK CAUTELA

Témoignages reçus des parents de la FCPE

Bien décoder pour bien comprendre ÉDOUARD GENTAZ,
LILIANE SPRENGER-CHAROLLES

Bibliographie



1. Au commencement étaient les élèves

Lire, cela peut passer par l'écriture, par les supports que l'on utilise, par l'appétit de comprendre et de connaître la suite de l'histoire, ou bien encore par l'émotion que les mots suscitent.

Passer par le chemin de l'écriture

Contrairement à une conception pédagogique courante selon laquelle il est préférable d'introduire l'écriture à partir du moment où les enfants savent lire, des recherches soutiennent l'idée que la lecture et l'écriture doivent être considérées conjointement et ce, dès la maternelle. Et que les tentatives d'écriture soutiennent l'apprentissage de la lecture.

Marie-France Morin, professeure Crealec (Chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant), faculté d'éducation, université de Sherbrooke

Depuis quelques décennies, des chercheurs comme Émilie Ferreiro ou Carol Chomsky ont grandement contribué à modifier le portrait des jeunes enfants qui s'approprient la langue écrite avant un apprentissage formel. Ces travaux ont notamment su démontrer que les enfants élaboraient des idées et se construisaient des connaissances variées sur l'écrit, ses fonctions et son fonctionnement. En France, le travail de Célestin Freinet mettait aussi en lumière, à cette époque, l'importance de la richesse de l'environnement social, qui donne accès naturellement à différents écrits, et la qualité des interactions avec les adultes dans la construction de ces connaissances. Ainsi, plus un enfant vit des expériences riches avec l'écrit, plus ses écritures, et par conséquent ses connaissances, s'ap-

prochent d'une écriture conventionnelle. L'ensemble de ces travaux conduit à introduire la notion d'« *invented spelling* » (en français,

MOTS CLÉS

Écriture
Orthographe
Maternelle

orthographe inventées). Dans cette perspective, les erreurs ne sont plus considérées comme des écrits sans logique qui relèvent de comportements aléatoires ; au contraire, les écarts à la norme orthographique témoignent de la compréhension que les enfants se font de la langue écrite.

L'expression « orthographe approchées » apparaît mieux convenir que celle d'« orthographe inventées » : elle met l'accent sur l'activité réflexive de l'apprenti scripteur, sur

l'objet de son approche (l'orthographe conventionnelle), mais aussi sur le rôle de l'enseignant qui soutient les enfants dans cette découverte de l'écrit. Par conséquent, les orthographe approchées pourraient se définir comme des situations d'écriture qui, d'une part, encouragent les enfants à produire des écrits à partir de ce qu'ils savent sur le système écrit et, d'autre part, suscitent des échanges avec l'enseignant et les pairs. Dans cette perspective, l'enseignant observe, il analyse les traces produites par les enfants, mais aussi leurs verbalisations. Il questionne, il suscite des mises en relation entre des connaissances nouvelles sur le système écrit et les connaissances que les enfants possèdent déjà.

MACARONI, ÉLÉPHANT ET CADEAU

En 2003, une étude menée auprès de 202 enfants fréquentant la grande section maternelle au Québec indique qu'une majorité d'enfants sont capables de mobiliser le principe alphabétique dans des tentatives d'écriture de mots, même s'il est encore difficile pour eux de combiner les unités distinctes d'une syllabe.

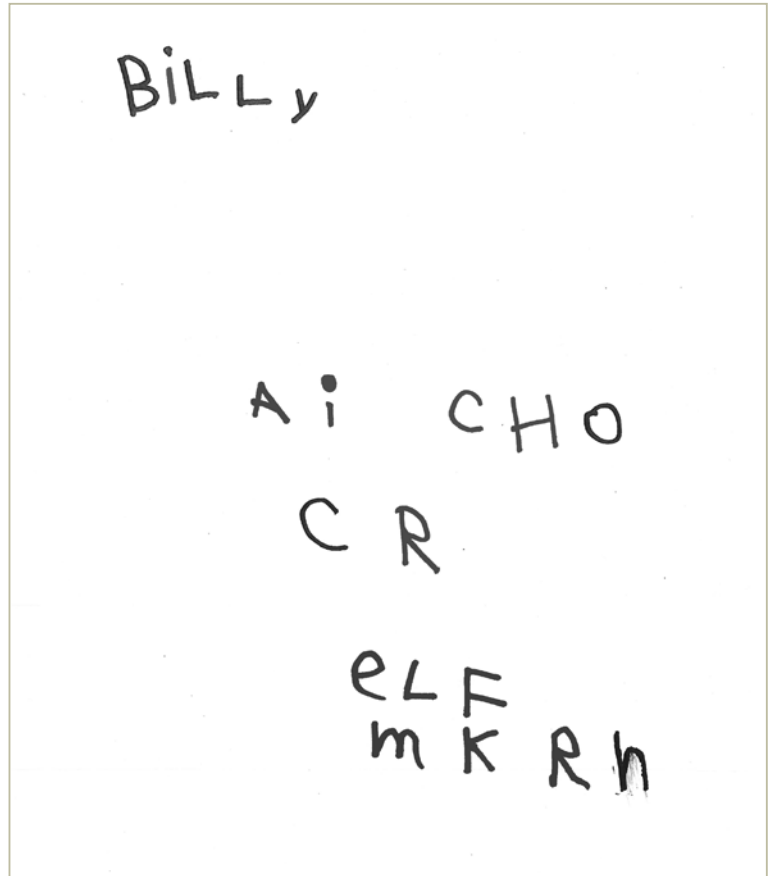
Une diversité de connaissances sur l'écrit est également relevée par cette étude qui montre que, dès la

maternelle, de jeunes enfants sont en mesure de témoigner d'une prise en compte de la dimension morphographique du français écrit dans leurs productions, essentiellement par la présence de marques de genre et de nombre, ou de lettres muettes. Même si ces traces sont encore plus ou moins conventionnelles : par exemple, « j'ai écrit plusieurs "i" pour le mot "riz", car il y a plusieurs grains de grains quand je mange du riz », ou encore « je sais qu'il y a une lettre qu'on n'entend pas à la fin du mot "éléphant", mais je ne me souviens plus laquelle c'est », l'enfant ayant écrit « éléfand ». L'erreur est donc la trace visible des connaissances acquises et des connaissances en construction chez les enfants : elle permet de les accompagner dans une progression en orthographe.

Voici un exemple d'orthographe approchées en grande section de maternelle^[1]. L'activité débute par la lecture d'une devinette tirée du livre *Les Devinettes d'Henriette*^[2]. Après que les enfants ont trouvé la réponse à la devinette (le mot « cadeau »), ils sont invités, individuellement, à noter « cadeau ». Les enfants se prêtent au jeu en écrivant « avec leurs meilleures idées ». Un retour collectif est ensuite organisé : quatre enfants vont recopier leur réponse au tableau. L'enseignante discute avec les enfants autour de l'écriture de ces quatre mots, dans le but de trouver l'orthographe normée du mot. Afin de connaître la norme orthographique du mot cadeau, les enfants regardent dans des livres d'histoires de Noël à leur disposition en classe. L'écriture du mot « cadeau » est réinvestie dans une activité : « Mon plus beau cadeau de Noël ».

DES BIENFAITS DE L'ÉCRITURE POUR LA LECTURE

De récentes études ont permis d'examiner de plus près l'impact éventuel de la pratique de situations d'écriture en maternelle sur différentes habiletés en lecture et en écriture. Encore en nombre insuffisant, ces recherches soutiennent globalement que les situations d'écriture



Billy, enfant de maternelle, manifeste une capacité à extraire quelques phonèmes dans les mots à produire : ami/AI, chapeau/CHO, cerise/CR, éléphant/ELF et macaroni/mKRn. Ces productions indiquent qu'il utilise les lettres minuscules et majuscules et qu'il ne semble extraire qu'une seule constituante de la syllabe, parfois la consonne, parfois la voyelle.

ture sont positives en maternelle, en relevant par ailleurs que toutes ne s'équivalent pas du point de vue des apprentissages qu'elles peuvent susciter.

Les activités d'écriture accompagnées d'une discussion sur la démarche et le résultat obtenu semblent le mieux faire progresser l'enfant en maternelle.

En ce sens, l'équipe de Laurence Rieben a examiné les effets de différentes pratiques d'écriture en maternelle : copie de mots, écritures inventées, écritures inventées avec rétroaction et présentation de la norme. Globalement, les résultats obtenus montrent que ce sont les activités d'écriture accompagnées d'une discussion sur la démarche et le résultat obtenu qui semblent le mieux faire progresser l'enfant en maternelle, en production comme en lecture de mots. Il semble donc non seulement pertinent d'encourager les

enfants à produire spontanément en s'appuyant sur leurs connaissances plus ou moins conventionnelles, mais aussi de considérer comme essentiel le soutien de l'enseignante dans la progression de l'élève, en suscitant des échanges sur l'orthographe des mots et en introduisant la norme orthographique.

POUR LES PLUS FRAGILES AUSSI

Plus encore, la pratique fréquente de situations d'orthographe approchées en maternelle serait une voie intéressante à considérer pour prévenir certaines difficultés scolaires en lecture et en écriture. En ce sens, une étude que nous avons menée au Québec en 2007 a suivi des enfants dits fragiles dans deux groupes différents en maternelle, l'un proposant régulièrement des situations d'orthographe approchées et l'autre non. Il ressort que ces enfants, en risque de difficultés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, se démarquent du profil d'ensemble des autres élèves ■■■

¹ Isabelle Montésinos-Gelet et Marie-France Morin, *Les orthographe approchées au préscolaire et au primaire*, Chenelière, coll. « Didactique », 2006.

² Henriette Major, *Les devinettes d'Henriette*, Hurtubise HMH, 2004.

■ ■ ■ fragiles de l'autre groupe, en étant meilleurs à la fois en orthographe à la fin de la grande section et à la fin du CP, et également en lecture-décodage en fin de maternelle. Dans le groupe qui est caractérisé par la pratique fréquente d'orthographe approchées en classe, seulement 7 % des élèves fragiles en maternelle le demeurent au CP, alors que ce pourcentage est de 18 % pour l'autre groupe.

Pour expliquer ces différences observées entre des classes de maternelle qui ont ou non des pratiques fréquentes d'orthographe approchées, il semble pertinent de faire appel à une caractéristique importante de ce type de situations : elles mettent en avant une réflexion constante sur la langue écrite. En ce sens, les situations d'orthographe approchées invitent les enfants à se questionner et à approcher l'orthographe du français écrit. Ce questionnement, grandement suscité par l'enseignant, doit par ailleurs être mis à la portée de la compréhension de l'enfant. Ainsi, des échanges verbaux en classe initiés par l'enseignant (et éventuellement pris en charge par les élèves eux-mêmes) portent sur les liens entre les mots que les enfants connaissent à l'oral et ceux qu'ils tentent d'approcher à l'écrit. Ces situations d'orthographe approchées et ces échanges contribuent ainsi au développement de connaissances et d'habiletés qui sont centrales pour apprendre à lire et à écrire : connaissances des lettres, compréhension du principe alphabétique, correspondances phonèmes-graphèmes et conscience phonologique.

La démarche d'orthographe approchées ne constitue évidemment pas la seule pratique pour aborder la langue écrite en classe maternelle ; au contraire, une variété de situations d'éveil à la lecture et à l'écriture doit être valorisée. Par ailleurs, la mise en œuvre de situations de production, telles que la lecture à voix haute et certaines activités visant le développement d'habiletés spécifiques, comme la conscience phonologique et la connaissance des lettres, illustrent que la variété des situations de communication est bénéfique pour les apprentissages liés au monde de l'écrit. ■

Qu'est-ce que lire ?

Faire prendre conscience dès la rentrée à des élèves de 6^e de la nature de l'acte de lire, dans ses différentes dimensions, afin de les aider à faire évoluer leurs représentations. Ici, ils doivent répondre à la question « qu'est-ce que lire ? », en écrivant leur réponse avant de la dire à l'oral.

Fatine Marsepoil, professeure de lettres, rectorat de Versailles

Classe de 6^e. Premier cours de français. Les élèves sont invités à répondre à la question « qu'est-ce que lire ? », en écrivant puis en la disant à tous.

Fatine Marsepoil. Clarys se lance : « Lire, c'est apprendre des choses.

Moi : — Tu peux me donner un exemple de ces choses ?

Clarys : — Comme les animaux, l'Antiquité, ce que vit un personnage.

Moi : — Que pensez-vous de ce que vient de dire votre camarade ?

Olivia : — Oui, mais ça ne dit pas ce qu'est vraiment lire.

Moi : — À toi. Alors, qu'est-ce que lire ?

Olivia : — Ben... lire, c'est assembler des lettres dans nos têtes et après on apprend des choses.

Moi : — Les autres ? »

Nino lève timidement la main : « Moi madame... Lire, c'est apprendre des mots et connaître des histoires et

des contes.

Anna : — Lire, c'est regarder des mots qui font un texte et les comprendre.

Emma : — C'est comprendre un livre.

Léa : — Lire, c'est déchiffrer les lettres et aussi comprendre une histoire.

Thiam : — Lire, c'est regarder un texte.

Lee : — Lire, c'est comprendre le texte et parler à haute voix

Eiman : — Lire, c'est comprendre ce que l'on lit et vivre une histoire.

Yohann : — C'est prendre un roman et se mettre dans le livre comme si on était avec le personnage.

Shirley : — Je ne sais pas.

Moi : — Tu peux essayer, qu'est-ce que tu viens de faire en me donnant ta proposition ?

Shirley : — J'ai lu ce que j'ai écrit.

Moi : — Qu'est-ce que tu as fait pour lire et comment tu l'as fait ?

Zoom Déchiffrage, instruction, plaisir

Cette discussion permet d'apprécier le niveau de conscience de chaque élève et de construire par la suite des fiches individuelles. Les réponses données vont de la lecture en tant qu'acte physique, perceptif, jusqu'aux effets produits, s'instruire, éprouver du plaisir. Intéressons-nous aux élèves pour lesquels lire est simplement assembler des lettres, déchiffrer. Comment les conduire à une conception plus complète, jusqu'à leur faire comprendre que lire est en même temps communication, compréhension de ce que nous transmet le texte et qu'en fin de compte, cela peut aboutir à plus encore : se détendre, plonger dans un uni-

vers, apprendre ? Peut-être par la fréquence, la diversité et la complémentarité de ce que je leur propose : lire des extraits accessibles permettant d'acquérir des automatismes, pratiquer des lectures à haute voix, travailler la respiration, le souffle, l'intonation où la lecture devient communication, faire des lectures l'occasion d'apprendre systématiquement de nouveaux mots, car l'étendue du vocabulaire disponible en contexte est une des conditions d'une lecture efficace. Et toujours conduire les élèves à parler de la manière dont ils s'y prennent et de ce qu'ils comprennent de ce que c'est que lire.

F.M.

Shirley : — *J'ai réfléchi, dit à haute voix ce que je pense et puis j'ai assemblé les mots... je veux dire prononcé.*

Moi : — *Tu vois bien que tu sais ce qu'est lire. Maintenant, essaye de rassembler ce que tu viens de dire en une phrase, je te laisse le temps.*

Salomé : — *Lire, c'est plonger dans un univers magique.*

Zoha : — *Lire, c'est rentrer dans une histoire fantastique.*

Éva : — *Lire, c'est se cultiver, s'instruire, et apprendre des mots nouveaux.*

Valentin : — *Lire, c'est se cultiver, se détendre.* »

Je demande à Shirley de nous livrer sa réponse.

Shirley : « *Oui, lire, c'est prononcer des mots ou des phrases pour que les autres comprennent ce qu'on pense.*

Moi : — *Toutes les réponses sont intéressantes pour plusieurs raisons, d'abord chacun a dit à sa manière ce qu'est la lecture pour lui, ce qui n'est vraiment pas facile, ensuite elles sont toutes valables, construites comme un puzzle. Observez-les bien, appuyez-*

vous sur les verbes que vous avez employés. Que remarquez-vous ?

Éva : — *Ça commence par "regarder", "parler à haute voix", "assembler", "déchiffrer", "comprendre".*

Nino : — *"Apprendre", "s'instruire", "se cultiver", "plonger dans un univers".*

Léa : — *Oui, alors, "rentrer dans une histoire", "se détendre".* ■

Supports de travail et inégalités scolaires

Depuis plusieurs années, l'activité des élèves en classe est, dès la maternelle, principalement organisée autour du travail sur des documents : extraits de manuels, extraits d'autres types d'ouvrages, pris par les enseignants sur internet ou fabriqués par eux. Ils ont une caractéristique commune : ce sont des documents composites.

Élisabeth Bautier, Catherine Delarue-Breton, universités Paris VIII et Paris-Est Créteil, laboratoire Circeft-Escol

Les documents se présentent souvent à l'école élémentaire sous forme d'une double page composée de reproductions de photos, de schémas, de textes d'origine et de statut divers, d'inclusions de courts textes de nature très hétérogène dépassant rarement quatre lignes, relevant de rubriques de type « questionnaire », « savoirs », « aller plus loin », « atelier », etc. Le travail en classe avec ces documents composites hétérogènes présuppose une certaine familiarité avec ce type de documents complexes, familiarité pourtant extrêmement variable selon les élèves. Ces supports traversent les disciplines tout en conservant les

mêmes spécificités : il peut s'agir de manuels de disciplines diverses, de documents pour la classe, fiches.

MOTS CLÉS

Inégalités
École élémentaire
Supports

Pour mieux identifier les obstacles potentiels que ces supports recèlent, nous avons voulu étudier, à partir de leurs productions orales et écrites, la façon dont les élèves relevant de populations socialement et scolairement contrastées s'approprient ces documents, les travaillent, les prennent pour supports d'apprentissage, puisque c'est ce qui est attendu

de l'école. Les usages de ces textes composites fonctionnent ainsi pour nous comme une loupe pour regarder ce qui, dans l'attitude des élèves, dans leur sélection des éléments et leur interprétation, demeure éloigné des attentes implicites de l'école.

Deux modes de faire ou d'être avec ces documents sont apparus ; ils manifestent qu'au-delà des difficultés de compréhension, de maîtrise de l'écrit, il s'agit de rapports radicalement différents à ce type de documents et, par là même, au savoir.

Nous avons ainsi constaté d'une part que la plupart des élèves de zone d'éducation prioritaire lisent de façon segmentée et organisent une circulation entre les blocs textuels ou iconiques, indépendamment des enjeux d'apprentissage visés par la page concernée : ils sélectionnent des parties et les images par intérêt immédiat ou personnel, en s'attachant de façon marginale aux savoirs, parfois même sans les prendre en compte. Ces manières de faire réduisent ainsi les savoirs génériques à une base locale de savoirs, renvoyant à des savoirs en lien avec l'expérience personnelle. ■■■



1. Au commencement étaient les élèves

■■■ D'autre part, sur le plan langagier, on constate également qu'ils n'utilisent pas ou très peu, dans bien des cas, les mots du texte pour en parler ou répondre aux questions, mais leurs propres mots, ne supposant pas que c'est dans la page qu'il faut puiser pour répondre aux questions et, plus largement, trouver les ressources d'apprentissage.

À l'opposé, les élèves d'une école d'un quartier socialement très favorisé n'ont pas de difficulté pour construire une interprétation globale. Ils construisent des savoirs génériques en lien avec une lecture synoptique qui relie les différentes parties (texte et images) et qui donne la priorité au texte de savoir. Le texte de savoir est pour eux le lieu où puiser pour répondre aux questions, ils en reprennent les termes génériques pour produire leur propre texte.

UNE AUTRE LOGIQUE

Tout se passe comme si les jeunes en difficultés scolaires construisaient des significations au plus près des contextes qui les suscitent, y compris en mobilisant non le texte mais leurs expériences, ce que favorise la tendance actuelle à individualiser l'activité des élèves. Ils autonomisent chaque tâche, chaque question, chaque image ou document, sans reconstruire l'objet de savoir ni la logique cognitive qui sous-tend l'organisation du texte composite.

Au cours d'entretiens, on observe ainsi des élèves devant une double page de manuel concernant l'alimentation au cycle 3, avec des familles d'aliments présentés dans une pyramide. La légende du schéma indique que plus la surface occupée est grande, en bas de la pyramide donc, plus il faut manger ces aliments en quantité (les céréales, fruits et légumes). Plus elle est petite, en haut de la pyramide, plus les quantités doivent être réduites (matières grasses et sucre). Les élèves de milieux favorisés investissent généralement la pyramide présentant les aliments et lui appliquent la logique en lien avec les besoins du corps explicitée dans la légende. Les élèves de milieux défavorisés non seulement ne perçoivent pas toujours cette logique, mais parfois même ne supposent pas qu'il en existe une. Certains considèrent ainsi que ce qui figure en haut pourrait aussi bien figurer en bas, et inversement. Certains vont jusqu'à plaquer une autre



logique, qui relève davantage du rangement quotidien que du classement organisant cette pyramide : l'un pense que sont rangés à la base de la pyramide les aliments dont les images prennent trop de place, qui n'auraient donc pas tenu au sommet, un autre suggère qu'ont été placés en haut les aliments du petit déjeuner et en bas ceux du déjeuner. On observe également chez ces élèves un rapport normatif au savoir, de type « il faut », « il ne faut pas »,

Les jeunes en difficultés scolaires construisent des significations au plus près des contextes qui les suscitent.

souvent moralement justifié « bien », « pas bien », tandis que chez les autres élèves, les injonctions sont explicitement mises en lien avec les besoins du corps. Enfin, les productions écrites des uns et des autres confirment ces différences. Les unes traduisent une prise en compte forte du document support pour rendre compte des contenus d'apprentissage de la leçon, tandis que les autres au contraire ignorent les principes de classement des aliments en fonction de leur rôle nutritionnel. Ceux-là convoquent à plusieurs reprises des propos que le support ne mentionnait pourtant à aucun moment : ainsi l'un indique qu'il faut manger cinq

fruits et légumes par jour ou boire de l'eau après chaque repas, un autre affirme que le sucre donne des caries, et un troisième explique que manger trop de graisse donne mal au ventre.

VERS UNE NOUVELLE LITTÉRATIE SCOLAIRE ?

Ces modes de classements scolaires des aliments, en lien avec les apports scientifiques, l'usage des schémas ou des tableaux ne sont pas nouveaux à l'école. Mais leur raison d'être dans les manuels n'est plus explicite, et ils cohabitent sur les supports actuels avec d'autres modes de représentation, plus immédiatement accessibles, et relevant davantage du conseil et des usages quotidiens que du savoir disciplinaire. Ces supports sont donc « délinéarisés », et n'indiquent pas la manière dont il convient de passer d'un bloc à l'autre, qu'il s'agisse de texte ou d'image, en fonction de l'objectif de la leçon, qui n'est généralement pas explicite.

Nous entendons par nouvelle littérature scolaire non seulement les usages de l'écrit en lien avec ces supports de travail, mais aussi les exigences de lecture, de raisonnement et de connaissances qu'implique leur fréquentation. Cette littérature suppose l'utilisation par les élèves de documents complexes, visant l'élaboration d'un texte oral

ou écrit de savoir, un récit ou encore des commentaires. Ces supports de travail, présents dans les différentes disciplines et aux différents niveaux de la scolarité, mettent en jeu des registres cognitifs et, plus largement, intellectuels et culturels variés. Ils impliquent la mobilisation de processus et de conceptions qui prennent la langue et les objets du monde comme objets d'analyse, de questionnement, de travail (et non d'expériences ou d'usages spontanés). Autrement dit, pour lire et utiliser ce type de documents, les élèves doivent comprendre que les interpréter passe par la construction de significations.

Il s'agit en effet de prendre en compte le texte dans sa globalité, ce qui passe par la mise en relation

d'éléments linguistiques, discursifs ou iconiques qui peuvent être éloignés les uns des autres. Il s'agit également de traiter des signes graphiques : espaces, caractères gras ou non, soulignements, tableaux, schémas, textes, etc. Or, la connaissance de ce système de représentation du monde en lien avec l'écrit est très inégalement partagée entre les élèves. La littératie scolaire se caractérise ainsi par la capacité des élèves à s'emparer des textes lus pour en construire une signification pertinente dans le cadre scolaire, soit à travers des activités langagières orales, réponses à des questions, discussions et débats, soit par des productions écrites, rappels et paraphrases, résumés, commentaires, suites de textes, etc.

Compte tenu des différences mises au jour, qui confirment et précisent des travaux antérieurs, l'étude de ces supports d'apprentissage laisse paraître une conception de l'élève qui renvoie au modèle de l'élève socialement favorisé. Pourtant, ces supports engagent aussi la participation d'autres élèves éloignés de ce modèle. Dès lors, le risque est d'ignorer les difficultés rencontrées par ces élèves qui ne réagissent pas à ces supports selon les modalités qui permettent la construction des savoirs scolaires attendus, et de les amener à passer à côté des apprentissages. Il s'agit donc de prendre en compte les spécificités des supports composites : les enseignants pourront initier à leurs usages les élèves qui en ont le plus besoin. ■

Et après ? Que pourrait-il bien se passer ?

Lorsque l'émission d'hypothèses tourne à la répétition du bonnet qui éclate, qui éclate, qui éclate, on craint à juste titre que le texte ne soit guère compris. Et pourquoi donc cela tourne-t-il ainsi soudain en rond ?

Caroline Viriot-Goeldel, enseignante chercheuse à l'Espé de Créteil

Jocelyne Perry, professeure des écoles à Strasbourg

Observer la couverture d'un album pour émettre des hypothèses sur son contenu ; s'arrêter en cours de lecture et s'interroger sur ce qui pourrait bien se passer ensuite : voilà deux pratiques largement répandues dans nos salles de classes, pratiques qui invitent l'élève à émettre des hypothèses afin d'anticiper le déroulement ou le dénouement d'un récit.

Cette stratégie d'anticipation est censée favoriser l'implication active

des élèves dans la lecture et susciter leur intérêt ; les programmes d'enseignement français recommandent

MOTS CLÉS

Hypothèses

CP

Vérification

d'ailleurs la pratique régulière de l'anticipation des événements et du dénouement d'un texte à l'école élémentaire. La pratique en question nécessite néanmoins que l'élève

mette en œuvre un processus complexe de réajustement, car certaines de ses hypothèses vont s'avérer erronées. Au fur et à mesure de la lecture, l'élève doit alors modifier la représentation qu'il s'était construite du récit.

En analysant une séquence en CP, nous avons pu constater combien ce processus était loin d'être automatique, à fortiori dans le cas d'un album complexe étudié dans une classe de milieu défavorisé.

UNE SÉQUENCE AUTOUR DU BONNET ROUGE

La séquence porte sur *Le Bonnet rouge*, un récit en randonnée au cours duquel un lutin perd son bonnet. Une grenouille s'y installe, bientôt rejointe par une souris, un lapin, un hérisson, un oiseau, un renard, un sanglier, un loup, un ours. À chaque étape est répétée la même ritournelle, dont le charme repose sur des effets ■■■

1. Au commencement étaient les élèves

■■■ de rythme et de rimes : « *Tiens, tiens, on dirait que ça bouge, au fond du bonnet rouge... Il y a quelqu'un ? Aussitôt la grenouille, la souris, etc. pointèrent le bout du nez : Oui ! Oui !... On est ici. Viens donc aussi !* » À la fin, ils sont serrés au fond du bonnet, « *très très serrés* ». Et quand survient une puce, tous les animaux quittent le bonnet en s'écriant « *Non ! Non !* ». Et la puce s'installe dans le bonnet. Au-delà de l'apparente simplicité du texte, les raisons du refus des animaux à l'entrée de la puce sont passées sous silence, tout comme ce qui se passe lorsque celle-ci entre tout de même dans le bonnet, difficultés auxquelles viennent s'ajouter des illustrations parfois complexes.

Au cours d'une dizaine de séances, les élèves vont tour à tour lire le texte, s'intéresser à sa structure, écrire et débattre. L'enseignante lit avec eux le début de l'histoire, autrement dit l'arrivée successive dans le bonnet de la grenouille, suivie d'autres animaux, jusqu'à ce que l'ours entre à son tour. À ce moment-là, « *ils commençaient à être très serrés tout au fond du bonnet, très très serrés* ». C'est à partir de cette phrase que l'enseignante invite les élèves à émettre des hypothèses sur la suite de l'histoire.

Dans un premier temps, cette phase d'émission d'hypothèses prend la forme d'un échange collectif à l'oral, échange préparatoire à un temps de production écrite. L'ensei-

gnante recueille les hypothèses des élèves et les note au tableau, afin d'en garder la mémoire sans les valider ou les invalider pour permettre à tous les élèves de s'exprimer. Un premier obstacle apparaît. En effet, rapidement, les élèves s'appuient sur l'hypothèse de l'un d'entre eux et la répètent indéfiniment. Séduits par une idée qui leur semble originale et plausible, « *le bonnet va éclater* », les élèves vont la reprendre à leur compte. La répétant chacun à leur tour, ils répondent à la demande

Ils s'accrochent à l'idée collective comme à une bouée de sauvetage, rassurés par ce qui peut apparaître comme leur adhésion au groupe.

implicite de l'enseignante de s'impliquer et d'être actifs. Tous s'expriment bien volontiers, mais pour dire la même chose. Bien que l'enseignante invite à de multiples reprises les élèves à envisager d'autres scénarios, l'idée d'un bonnet qui éclate en mille morceaux est avancée sans relâche. Elle est mentionnée douze fois par onze élèves différents, durant une discussion de vingt-et-une minutes.

Ces élèves issus de milieux défavorisés, peu à l'aise dans la culture littéraire, ne perçoivent ni l'enjeu d'une demande hypothétique (« *il se pourrait que...* ») ni l'intérêt de

proposer de nouvelles idées personnelles. Ils s'accrochent à l'idée collective comme à une bouée de sauvetage, rassurés par ce qui peut apparaître comme leur adhésion au groupe.

N'obtenant rien d'autre, l'enseignante concentre alors ses efforts sur la production d'une suite à cette explosion du bonnet, passant ainsi à la question : « *On peut être d'accord que le bonnet éclate, ou explose, comme vous voulez. Mais on ne peut pas s'arrêter là. Ce qui est important, c'est de savoir ce qui va se passer après.* » Après cette discussion collective, un groupe composé de six élèves en difficulté dicte à l'enseignante la suite de l'histoire, au cours de laquelle le bonnet explose. Les autres élèves écrivent individuellement la suite de l'histoire. Pour seize élèves au total, le bonnet explose ou éclate, tandis que seuls quatre élèves proposent un autre dénouement.

Plusieurs phénomènes ont pu favoriser la persistance de l'hypothèse initiale dans l'esprit des élèves. Ils permettent de réfléchir à des précautions à prendre pour que ces anticipations ne constituent pas, au final, des obstacles à la compréhension du texte.

Il semble tout d'abord utile de s'interroger sur l'utilisation d'illustrations (des couvertures notamment) comme support d'anticipation. Dans notre cas de figure, la sémiologie de l'image est particulièrement

Zoom Et tout le monde est tombé

À l'issue de la séquence, un rappel individuel de récit à l'oral permet d'évaluer la compréhension des élèves. Treize des dix-huit rappels de récit mentionnent l'éclatement du bonnet, hypothèse émise en cours de lecture, comme par exemple celui de Romane, l'une des meilleures élèves de la classe, ou de Samia, l'une des plus faibles. « *Le lutin. Et après, la branche lui piquait le bonnet. Et il s'en rend pas compte. Après, il va et le bonnet resta dans l'herbe. Et après, la grenouille rentra dans le bonnet. Et après, une souris demande à la grenouille si elle peut*

entrer dans le bonnet. Après, un lapin vient au bonnet, demande s'il peut rentrer dans le bonnet avec la grenouille et la souris. Après, un hérisson vient et demande : "Est-ce que moi je peux rentrer dans le bonnet ? — Oui." L'oiseau arriva au bonnet et rentra tout de suite et... euh... et demanda s'il peut rentrer dans le bonnet. Le sanglier arriva au bonnet et demande s'il peut rentrer avec les autres. Après, un loup arriva au bonnet et demande s'il peut venir dedans. Après, un renard demande s'il peut rentrer dans le bonnet avec les autres. Et un ours arriva au

bonnet et veut rentrer dedans et le demande. Après, le bonnet se déchire et tout le monde est tombé. »

Romane

« *Et après, on est venu, et après le sanglier, il a dit : "Tiens tiens, on dirait que ça bouge au fond du bonnet rouge". Après, il a fait "ouah", et quand il fait "ouah", après la grenouille, et la souris, et le lapin, et le renard, et l'ours ils ont dit : "Oui, oui, on est ici, viens donc aussi !" Et après le sanglier il est rentré, et quand le sanglier il est rentré, ils commencent à être serrés. Et quand ils commen-*

çaient à être serrés, ensuite, ils commencent à être serrés, et ensuite, ils ont déchiré le bonnet, ensuite, le lutin il a dit : "Il est où mon bonnet ?" Ensuite, il l'a perdu, il était dans l'herbe, et tous les animaux rendaient le bonnet en mille morceaux à le lutin. »

Samia

On voit, dans ces deux rappels, combien l'explosion du bonnet après l'arrivée de la puce dans l'histoire, rôle pourtant central. C'est ainsi tout un pan de l'histoire qui s'évapore.

C. V.-G., J.P.

complexe ; pourquoi s'appuyer sur une image lorsqu'elle n'apporte pas d'indice pour anticiper ?

LE « MALENTENDU SOCIOCOGNITIF »

Par ailleurs, plus de temps a été consacré à l'hypothèse du bonnet qui explose qu'à l'élucidation du dénouement de l'histoire. En outre, l'utilisation conjointe de la lecture et de l'écriture, certes préconisée dans les classes de CP, est venue ici perturber la compréhension du texte. En effet, en écrivant son hypothèse, il est probable que l'élève la fixe de manière plus ou moins définitive et a ainsi plus de mal à reconstruire une nouvelle représentation du texte. Dernière observation enfin, après la lecture complète des albums et plusieurs échanges sur leurs contenus, l'enseignante ne revient pas sur les anticipations qui ont été faites pour les valider ou au contraire montrer en quoi l'histoire a pris un tour différent de celui auquel s'attendaient les élèves.

On peut en conclure qu'il conviendrait de ne pas donner trop de place

à ces anticipations, mais que, si on y a recours, la phase de vérification, de confrontation des hypothèses au texte, est essentielle.

Il semble enfin nécessaire de clarifier à tout moment l'idée que les propositions des élèves ne sont que des hypothèses qu'il s'agira de véri-

Les énoncés ne sont plus perçus comme des hypothèses à vérifier, mais comme de bonnes réponses à retenir et répéter.

fier. Il est en effet possible qu'un malentendu se soit installé dans cette séance sur le statut des hypothèses émises par les élèves. Durant les échanges, l'enseignante laisse toutes les hypothèses s'exprimer. Elle veut s'en tenir d'abord à un inventaire, pour pouvoir les mettre dans un second temps à l'épreuve d'un travail précis de recherche du sens véritable, page après page. Mais la plupart des élèves en retiennent autre chose. Le silence et les réponses encoura-

geantes de la maitresse valent approbation. Si celle-ci ne les reprend pas, c'est, pensent-ils, parce que leurs interventions sont recevables. Ce qui est dit lors de la séance d'anticipation est mémorisé comme bonne réponse et repris ensuite, dans les productions écrites et les rappels oraux, non seulement par les auteurs des réponses, mais aussi par d'autres élèves.

Cette situation est un exemple de « *malentendu sociocognitif* » dont parle Stéphane Bonnéry. Les élèves peu familiers de certains fonctionnements scolaires ne perçoivent pas toujours les attentes implicites de l'enseignant et attribuent à certaines situations scolaires un sens différent de celui que leur enseignant a tenté d'y donner, faute d'une explicitation suffisante. Ici, les énoncés ne sont plus perçus comme des hypothèses à vérifier, mais comme de bonnes réponses à retenir et répéter. ■

Le chœur du texte

Comment réconcilier les élèves de lycée professionnel avec la lecture scolaire ? En établissant un rapport émotionnel avec les textes et en prenant le temps de visualiser les situations qu'ils évoquent.

Thomas Robert, enseignant en lettres-histoire en lycée professionnel, Le Blanc-Mesnil, Seine-Saint-Denis

Lire, c'est entrer dans l'intimité d'un texte. En retour, l'auteur s'imisce dans l'intimité du jeune lecteur. Comme n'importe quelle relation de confiance, construire un rapport intime et émotionnel avec la lecture prend du temps. Or, le rythme et les impératifs du programme dissolvent ce rapport, pour faire des textes à étudier autant de documents dévitalisés de leur dimension existentielle que l'enseignant égrène au cours de l'année. Un jeune a besoin de plus de temps pour assurer sa compréhension du

texte, de ses enjeux, de son contexte aussi.

MOTS CLÉS

Lycée professionnel
Lecture à voix haute

Choisir un extrait pertinent, tant au niveau de la difficulté (vocabulaire, syntaxe, temps verbaux, etc.) que de la dimension émotionnelle (et même impliquante), voilà mon premier travail. Puis je veille à ce qu'il affiche plusieurs voix : personnages ou entités allégoriques par

exemple, sans oublier l'auteur ou le narrateur. Le genre romanesque est le plus susceptible d'instaurer une polyphonie réussie, mais la poésie procure également des situations stimulantes.

Le temps de lecture commence, et il peut prendre une séance entière si j'estime que les élèves s'accrochent au texte, si la relation de confiance s'établit, en somme. Je peux commencer par lire l'extrait si j'observe trop de réticences à se jeter à l'eau, mais très souvent un élève se propose, et pas systématiquement le meilleur de la classe. Cette première lecture a pour but de retracer le contexte de l'extrait ainsi que son enjeu, c'est-à-dire ce qui forme tout à la fois son intérêt par rapport au thème du programme et sa dimension existentielle pour tout lecteur. Collectivement, nous tentons de problématiser le texte et les ■■■

1. Au commencement étaient les élèves

■■■ élèves apportent à leurs savoirs et leurs représentations. Je m'inclus dans ce « nous », car moi aussi j'apporte mon lot de représentations, d'autant plus que je redécouvre à chaque fois les extraits, grâce aux élèves. Puis, nous repérons collectivement les voix qui animent cet extrait : qui sont les personnages, quels indices littéraires nous permettent de le savoir, quels sont les textures (sont-ce des jeunes, des adultes, des personnes âgées) et les tons de ces voix (tragiques ou ironiques, par exemple) ? Je projette une diapositive qui me permet de synthétiser cette première enquête sur l'extrait.

Puis nous relisons l'extrait, mais cette fois chaque voix est prise en charge par un élève, narrateur compris. Nous reprenons plusieurs fois, jusqu'à ce que ces voix se distinguent clairement l'une de l'autre, jusqu'à oublier les élèves qui les lisent. Précision importante : je demande aux élèves qui écoutent de ne pas regarder leur texte en même temps. J'ai pour habitude de leur demander de « lire avec leurs oreilles ». Les jeunes volontaires peuvent lire plusieurs fois, jusqu'à trouver le bon ton, le bon rythme aussi, et surtout jusqu'à permettre à toutes et tous d'identifier correctement les voix. En effet, parfois, certaines voix sont difficiles à identifier,

soit parce qu'elles ne sont pas plus décrites par le narrateur (cas des protagonistes secondaires), soit parce que le style du texte perturbe le processus d'inférence (cas du discours indirect libre, absence de verbe introducteur, etc.). Je souligne d'ailleurs que cette activité, aussi évidente soit-elle, est un travail éminemment littéraire qui permet de faire revivre les intentions de l'auteur.

Un lecteur expert est capable de transposer ce qu'il lit en images vivantes, animées, détaillées et colorées.

Cela fait, je peux demander un travail d'écriture en relation avec la problématique du texte mise en évidence ; par exemple, lors de l'étude de l'incipit de *Sa Majesté des mouches* de William Golding, j'ai demandé, après lecture polyphonique de l'extrait, de compiler le vocabulaire nous permettant de savoir que les enfants perdus sont sur une île tropicale, puis de caractériser leur situation.

COMME UN FILM

J'ai l'habitude de dire à mes élèves qu'un lecteur expert est capable de transposer ce qu'il lit en images vivantes, animées, détaillées et colorées. J'encourage donc les jeunes à

endosser le rôle de metteur en scène de film. J'amplifie les indices d'ambiance, pour préciser encore davantage les images que les élèves se font de l'action. Pour l'étude de l'incipit de *Sa Majesté des mouches*, je les incite à enrichir la description que je fais de la forêt tropicale, en ajoutant des détails provenant du texte : « Et en plein milieu de notre image de forêt, nous avons quelque chose ? » Un élève me répond : « Une carlingue d'avion écrasé ! ». Le jeu continue sous cette forme de questions-réponses orales, jusqu'à ce que j'estime que la classe est prête pour la suite de notre exploration textuelle. Je fais cacher le texte, puis je pose une série de questions très précises, portant sur des détails anecdotiques ou au contraire éclairants, décrits par le narrateur. Je peux demander par exemple de quelle couleur sont les yeux du personnage, où est situé précisément tel élément du décor ou encore quelle question pose tel protagoniste.

L'aspect ludique ne doit pas faire oublier le sérieux de ce travail que je qualifie de littéraire, puisqu'il contribue à faire du jeune lecteur un personnage témoin de l'univers dans lequel cette relation de confiance l'a plongé ■



2. Du décodage au plaisir

Et si l'on faisait un point sur les relations entre compréhension écrite et décodage, entre décodage et discrimination des sons de langue, entre compréhension et dispositif à contraintes, entre contraintes et plaisir de lire ?

Bien décoder pour bien comprendre

Que nous disent les recherches sur les relations entre, d'une part, compréhension écrite et décodage en début d'apprentissage de la lecture et, d'autre part, décodage et capacités précoces de prélecture, d'analyse et de discrimination des sons du langage ? Ces recherches permettent-elles de justifier la nécessité d'évaluer et d'entraîner, dès la grande section, certaines capacités ? Sont-elles en phase avec le développement actuel des sciences cognitives de l'éducation et les travaux des fondateurs français des sciences de l'éducation ?

Édouard Gentaz, faculté de psychologie et sciences de l'éducation, université de Genève, directeur de recherche au CNRS, Grenoble

Liliane Sprenger-Charolles, laboratoire de psychologie cognitive, Aix-Marseille université, directrice de recherche au CNRS (émérite)

La finalité de la lecture est la compréhension de ce qui est lu. Cependant, une grande partie des difficultés d'apprentissage de la lecture ne provient pas de difficultés de compréhension, mais de difficultés de décodage, c'est-à-dire de difficultés à lire des mots réguliers sur le plan des correspondances graphème-phonème, ce qui est le cas de la plupart des mots du français. Lorsque le décodage se déroule de façon quasi-réflexe, la compréhension s'effectue sans effort cognitif apparent et, chez des adultes ayant des capacités de décodage rapides et précises, les corrélations entre compréhension orale et écrite sont très élevées (c'est-à-dire, ceux qui comprennent bien à l'oral comprennent également bien à l'écrit et vice versa). Par conséquent, l'objectif principal de l'enseignement doit être de permettre à l'enfant de parvenir à comprendre ce qu'il lit de la même façon

qu'il comprend ce qu'il entend. Pour atteindre cet objectif, l'enseignement doit l'aider à développer des capacités de décodage rapides et précises.

MOTS CLÉS

Décodage
CP
Compréhension

■ Plusieurs capacités pour lire

En 2013, Édouard Gentaz et ses collègues ont examiné, en fin de CP, la compréhension d'énoncés écrits ainsi que certaines capacités pouvant l'expliquer : décodage, compréhension d'énoncés oraux et vocabulaire. Le but de cette étude était de déterminer l'implication de ces capacités dans la compréhension des énoncés écrits. Les 394 enfants de cette étude étaient tous issus de zone d'éducation prioritaire, ce qui est important dans la mesure où, si 5 % des enfants des classes ordinaires présentent des difficultés de lecture, ce

taux peut dépasser 25 % chez ceux de milieu défavorisé.

Sur tous les facteurs pouvant intervenir dans la compréhension écrite (comme les caractéristiques de la langue parlée, l'attention, la mémoire), il est possible d'expliquer 50 % des scores dans ce domaine uniquement par les capacités examinées dans l'étude, le décodage et la compréhension orale permettant de rendre compte, individuellement, de 34 % et de 9 % de ces scores et le vocabulaire de 4,5 %. Ces résultats confirment ceux généralement relevés à ce niveau scolaire.

Dans une autre étude, les mêmes enfants ont été séparés par les auteurs en trois groupes en fonction de leur niveau de décodage : bon, moyen ou faible. Deux résultats sont à souligner. D'une part, la hiérarchie des scores en compréhension écrite suit celle des scores en décodage : ils sont plus faibles chez les « faibles décodeurs » que chez les « décodeurs moyens » et plus faibles chez ces derniers que chez les « bons décodeurs ». D'autre part, sur les soixante-trois bons décodeurs, il n'y a aucun « faible compreneur », et moins de dix de ces enfants ont des scores de compréhension écrite qui ne sont que moyens. De plus, chez ces bons décodeurs, la corrélation entre compréhension orale et écrite, qui est élevée, est plus importante que chez les décodeurs moyens et, surtout, que chez les faibles décodeurs.

Trois capacités (décodage, compréhension orale et vocabulaire) sont donc nécessaires pour que les enfants arrivent à comprendre ■■■

2. Du décodage au plaisir

■■■ ce qu'ils lisent. Leur évaluation pourrait aider les enseignants à mieux repérer les enfants ayant des difficultés de lecture et, en fonction de ces dernières, de leur proposer des exercices personnalisés.

■ Les deux défis du décodage

Pour pouvoir décoder, l'enfant qui apprend à lire dans une écriture alphabétique est confronté à deux défis liés au fait que les unités de base de ce type d'écriture sont les graphèmes qui codent essentiellement les unités de base de l'oral, les phonèmes (la plus petite unité sans signification de la langue orale qui, dans une écriture alphabétique, est transcrite par un graphème, comme « t » pour [t], « ou » pour [u] et « r » pour [r] dans « tour »). Le premier défi provient de ce que le phonème ne peut pas se prononcer en isolat à l'intérieur d'une syllabe : ainsi, le mot « tour » est prononcé d'un seul coup, sans qu'il soit possible de distinguer clairement [t] de [u] et [u] de [r].

Or, pour apprendre à lire dans une écriture alphabétique, il faut pouvoir mettre en relation chaque graphème avec le phonème correspondant et donc être capable de découper les mots oraux en phonèmes, ce qui implique de bonnes capacités d'analyse phonémique. Ces capacités peuvent être évaluées à l'aide d'épreuves de suppression (ou de comptage) de phonèmes, épreuves qui doivent utiliser des mots monosyllabiques (par exemple : « *Qu'est-ce qui reste du mot "tour" quand tu as mangé son début, ou combien de sons différents tu entends dans le mot "tour" ?* »). Pour pouvoir associer les graphèmes avec les phonèmes correspondants, il faut également avoir de bonnes capacités de discrimination phonémique, capacités qui peuvent être évaluées par la comparaison d'items qui ne diffèrent que par un phonème (par exemple, « *est-ce que "pour" et "tour", c'est pareil ou différent ?* ») et qui sont nécessaires non seulement pour apprendre à lire, mais aussi pour apprendre à parler. Par contre, les capacités d'analyse phonémique (les seules à être le plus souvent examinées dans les études sur l'apprentissage de la lecture) ne sont nécessaires que pour apprendre à lire.

Le second défi rencontré par l'apprenti lecteur est lié à la consistance des correspondances graphème-phonème qui, dans l'idéal (si chaque

graphème se prononçait toujours de la même façon), devrait être de 100 %. L'écriture de l'espagnol est proche de cet idéal, mais pas celle de l'anglais, le français se situant entre les deux, mais plus près de l'espagnol que de l'anglais, tout au moins pour la lecture.

L'enfant qui a de bonnes capacités d'analyse phonémique avant l'apprentissage de la lecture devrait donc plus facilement apprendre à lire que celui qui a des capacités faibles dans ce domaine. Pour tester cette hypothèse, on peut examiner, avant l'apprentissage de la lecture, les capacités d'analyse phonémique et syllabique, et évaluer l'impact des capacités phonémiques, par rapport à celui des capacités syllabiques, sur

L'enfant qui a de bonnes capacités d'analyse phonémique devrait donc plus facilement apprendre à lire que celui qui a des capacités faibles dans ce domaine.

la réussite ultérieure en lecture. On peut aussi entraîner les capacités phonémiques, et vérifier l'impact des entraînements sur le niveau ultérieur en lecture.

On dispose de plusieurs synthèses qui ont pris en compte les études ayant évalué, dès l'âge de 5 ans (voire à 4 ans), le poids sur le niveau ultérieur en lecture des capacités de prélecture et de celles d'analyse au niveau des phonèmes ou des syllabes, par exemple. D'autres synthèses ont pris en compte les études qui, en milieu scolaire, ont entraîné les capacités phonologiques (phonème ou syllabe) et ont examiné les effets de ces entraînements sur le niveau ultérieur en lecture.

■ Le rôle du phonème

Il ressort des principaux résultats des synthèses sur les relations entre prédicteurs précoces de l'apprentissage de la lecture (à 5 ans, voire à 4 ans) et scores ultérieurs en lecture (première ou seconde année du primaire) que les capacités précoces d'analyse phonémique permettent de pronostiquer le futur niveau de lecture des enfants, même quand il est tenu compte de leur niveau de prélecture. Le même constat ressort d'une étude française, dans laquelle quatre-vingt-cinq enfants ont été

suivis du début de la grande section à la fin du CE1.

L'étude d'Agnès Piquard-Kipffer et Liliane Sprenger-Charolles indique en plus que les capacités précoces de discrimination phonémique permettent elles aussi de pronostiquer le devenir en lecture des enfants. Enfin, l'étude de Séverine Casalis et Marie-France Louis-Alexandre signale que les capacités d'analyse morphologique précoces (mettre un mot au féminin, comprendre qu'une « maisonnette » est une petite maison, etc.) influencent la réussite ultérieure en lecture, le poids de cette capacité sur la lecture, faible au début, augmentant dans le temps, alors que diminue celui de la capacité d'analyse phonémique.

Par contre, d'après les synthèses et les travaux français récents, les compétences non langagières précoces (entre autres, niveau cognitif non verbal et capacités visuelles) n'ont qu'un rôle négligeable sur le niveau ultérieur en lecture chez les enfants typiques (c'est-à-dire qui ne souffrent pas d'un déficit cognitif non verbal grave, ou d'une déficience visuelle).

■ Des entraînements explicites et structurés

Les entraînements comportent des tâches orales impliquant les capacités d'analyse ou de discrimination phonémique. Certains utilisent en plus le support des lettres, voire des tâches visuelles et tactiles impliquant des exercices sur leur forme.

Les résultats des différentes synthèses et études françaises citées montrent tout d'abord que, pour être efficaces, les entraînements doivent être explicites, très structurés, et s'effectuer en petits groupes homogènes, les séquences, de courte durée (vingt à trente minutes), devant se répéter plusieurs fois dans une même semaine et ce, pendant un ou deux mois. Ils montrent également que les capacités phonémiques peuvent être entraînées très tôt, en grande section de maternelle, voire dès la moyenne section de maternelle, tout au moins à ce niveau avec des épreuves de discrimination phonémique. Ces études indiquent aussi que les entraînements à l'analyse phonémique ont un effet sur le niveau de décodage et de compréhension écrite. Enfin, les entraînements les plus efficaces sont ceux dans lesquels le travail

oral sur les phonèmes s'effectue avec le support écrit des lettres qui leur correspondent.

C'est également ce qu'ont montré plusieurs études de Gentaz et ses collaborateurs : les entraînements phonémiques ont des effets supérieurs sur les capacités de lecture-décodage, quand ils sont associés dans les mêmes séances à des exercices d'exploration visuelle et tactile des lettres. De surcroît, ce type d'entraînement multisensoriel intégrant simultanément des tâches orales, visuelles et tactiles est particulièrement bénéfique en lecture-décodage pour les enfants de milieu défavorisé.

■ Développement des recherches empiriques pluridisciplinaires

Identifier et valider les outils qui permettent à tous les enfants de réussir au mieux étaient au centre des préoccupations des fondateurs fran-

çais des sciences de l'éducation. Ainsi, Henri Wallon, qui a contribué à la création du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN), a créé un laboratoire de psychobiologie de l'enfant et la revue *Enfance*. Une chaire de psychologie et d'éducation de l'enfance a été ouverte pour lui au Collège de France, en 1937. Gaston Mialaret, qui lui succéda à la tête du GFEN, a été instituteur, puis professeur de mathématiques. En 1967, il a obtenu une chaire de psychologie qu'il a intitulée « chaire de sciences de l'éducation », donnant ainsi naissance à un nouveau département universitaire. Ses travaux témoignent d'un effort constant de confrontation entre pratique pédagogique et résultats de la recherche en éducation. Il accordait une importance cruciale à la formation des enseignants qui, selon lui, devait avoir pour principal objectif de leur permettre de développer une attitude scientifique devant les faits. Enfin, il a mis l'enfant au centre du dispositif

éducatif, en insistant sur la nécessité de prendre en compte les divers processus psychologiques mis en œuvre dans et par l'action éducative.

En conclusion, il faut également souligner le fait que les travaux français cités dans l'article viennent de chercheurs de différentes disciplines : sciences de l'éducation ou didactique du français, psychologie cognitive et linguistique. Ces chercheurs tentent cependant tous de répondre à des questions communes et leurs travaux, le plus souvent interdisciplinaires, sont en phase avec le développement récent des sciences cognitives de l'éducation. ■

Article à retrouver en intégralité sur notre site avec les références des études citées.

POUR EN SAVOIR PLUS

Édouard Gentaz, « Apprendre, oui mais comment? », revue *ANAE* n° 123, 2013.

Liliane Sprenger-Charolles et Pascale Colé, *Lecture et dyslexie*, éditions Dunod, 2013.

Ce qui éclaire le paysage

« *J'entends... J'entends pas...* » le i, le a ou le f : développer la conscience phonologique des enfants à la fin de l'école maternelle est une préconisation qui s'est généralisée. Cet article critique cette approche et fait des propositions alternatives.

André Ouzoulias, professeur agrégé honoraire, université de Cergy-Pontoise, psychopédagogue

En fin de maternelle, outre une aisance dans l'expression orale et une familiarisation avec les fonctions de l'écrit, cela fait consensus, il faut viser une compréhension de l'idée de graphophonologie par tous les enfants.

Pour aller dans ce sens, à partir des programmes de 2002, on a incité les enseignants de maternelle à faire isoler avec leurs élèves, avant la fin de la grande section, les principaux phonèmes (voyelles et consonnes), et même, avec les programmes de 2008, à découvrir le principe alphabétique en établissant les premières

correspondances entre lettres et sons. La première des choses à dire, c'est que, l'expérience montre que dans les deux cas, la barre a été mise trop haut et qu'il faut rompre avec ces progressions.

MOTS CLÉS

Maternelle
Phonèmes
Compréhension

En effet, les résultats des études de la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) de 2011 à l'entrée au CP (début septembre) montrent que les

tâches métaphonologiques proposées ne sont réussies, suivant les items, que par 50 % à 78 % des enfants. Cela signifie du même coup qu'après de très nombreuses séances de « Chasse aux sons », « Pigeon vole », « J'entends, j'entends pas », etc. enchaînées tout au long de la grande section (et parfois amorcées dès la moyenne section), entre 22 % et 50 % des élèves sont en échec dans ces tâches. Par ailleurs, compte tenu du temps consacré en GS à la métaphonologie et qui est partout conséquent (souvent une séance chaque jour), la moyenne des résultats n'évolue pas de manière très importante entre 1997 et 2011. Elle passe de 55 % à 63 % alors qu'en 1997, ce type de tâche n'était ni explicitement recommandé, ni spécialement répandu. Il est raisonnable de penser qu'on a atteint un plafond dans le développement de la conscience phonologique des phonèmes en fin de GS avec de tels exercices. Les multiplier ou tenter de les ■■■

2. Du décodage au plaisir

■■■ améliorer pour aller plus loin? C'est très vraisemblablement une cause perdue d'avance!

Les échecs d'un quart à une moitié d'enfants en GS à ces tâches d'analyse phonologique doivent nous alerter. En effet, la progression à laquelle, toutes ces dernières années, les maîtres de GS et de CP ont essayé de se conformer, à la demande conjointe de nombreux psychologues cognitivistes et de l'institution, peut se décrire assez simplement. Dans une première phase, en GS, les enfants isolent les principaux petits sons (les phonèmes) par affinement progressif de la discrimination auditive. Dans une seconde phase, en fin de GS et au CP, ils associent ces petits sons (les phonèmes) aux lettres ou groupes de lettres (les graphèmes) correspondants. De la sorte, ayant découvert le principe alphabétique, en mettant en œuvre ces correspondances, les enfants sont censés pouvoir entrer dans le décodage et lire et écrire de mieux en mieux.

Mais qu'en est-il des enfants qui n'entendent pas les phonèmes au début du CP? Pour eux, la seconde phase s'annonce particulièrement problématique puisque, dans son principe même, elle exige de savoir les isoler. Ces élèves sont-ils condamnés à l'échec?

UNE PROFONDE ILLUSION

Derrière ces échecs, il y a une profonde illusion, celle sur laquelle repose cette progression en deux phases. Cette illusion, propre aux sujets qui savent lire, est que les phonèmes sont tous des petits sons du langage et qu'ils peuvent faire l'objet d'une approche purement sensorielle, par affinement progressif de la perception auditive, dans un continuum qui va de la syllabe au phonème. Bien sûr, il est possible d'amener les enfants à prendre conscience de la segmentation syllabique à l'oral (quasiment 100 % de réussite); les tâches de sensibilité implicite à la rime (exemple: dans la liste « terre, père, bille, mer, verre, fer » il y a un intrus) sont également assez bien réussies en GS. Mais, de ces unités (syllabes et rimes) aux phonèmes et notamment aux consonnes, il n'y a pas de continuité! La raison en est que les consonnes ne sont pas des petits sons. On peut toujours reproduire oralement [u] de [pu] (= pou). Si

on fait durer cette voyelle, on obtient un [u] prolongé: [uuu]. Mais il est strictement impossible de prononcer isolément le [p] de [pu]. Impossible, plus encore, de faire durer cette consonne: [ppp]! Quand l'adulte essaie de prononcer ce [p] isolément, il lui ajoute une voyelle minimale: [pœ]. Mais cela ne correspond en rien à ce qui a été prononcé. On a dit [pu], soit une seule syllabe, et non [pœ-u], ce qui en ferait deux. L'enfant qui ne peut pas dire s'il a entendu [pœ] dans [pu] a peut-être pris la consigne au pied de la lettre: il est clair que l'on n'entend pas [pœ] dans [pu]!

C'est que les consonnes ne sonnent pas seules, mais en coarticulation avec des voyelles. Sans les voyelles, les consonnes sont inaudibles et

Il faut abandonner cette progression classique où l'on analyse d'abord les formes sonores du langage, sans lien avec l'écrit.

imprononçables isolément¹. Les consonnes, comme leur nom l'indique (con/sonne), ne sonnent pas seules, elles « sonnent avec ».

Quand, de surcroît, pour simplifier la tâche des enfants, l'enseignant utilise le même terme « petit son » pour désigner des syllabes, des mots monosyllabiques (comme [pu]), des rimes de syllabes, des voyelles et des consonnes, la confusion est à son comble!

Enfin, quelle clarté cognitive y a-t-il pour les enfants invités à effectuer des exercices de discrimination sensorielle sur des stimulus purement auditifs? Des entretiens ont été conduits avec des élèves de GS entre mars et juin, pour savoir quelles finalités ils attribuent aux exercices de métaphonologie. Même quand ils réussissent bien ces tâches, ils évoquent rarement de façon spontanée une aide à la lecture, pratiquement jamais (très étonnamment) une aide à l'écriture! Et quand ils répondent que ces exercices ludiques portant sur les sons du langage les aident à apprendre à lire, le plus souvent ils peinent à justifier ce point de vue.

¹ C'est particulièrement vrai pour les consonnes occlusives ([p], [t], [k], [b], [d], [g]), fréquentes en français. Il faudrait faire ici un sort particulier aux consonnes fricatives: [v], [j], [z], [ch], [f], [s] et à la vibrante [r] qui peuvent être prolongées.

Si l'on veut démocratiser notre école, il faut rompre clairement avec cette progression classique. Les données scientifiques disponibles nous y encouragent. C'est ainsi que, sans connaissances graphophonologiques, les humains échouent dans les tâches métaphonologiques, dès lors qu'elles mettent en jeu les consonnes. Et l'on sait aujourd'hui que la difficulté à extraire la structure phonémique des mots s'observe massivement chez des sujets qui, bien qu'ayant une bonne acuité auditive, manquent de connaissances sur l'écrit. A.-M. Castle et Max Coltheart, après avoir passé en revue plusieurs dizaines d'études sur la conscience phonologique des phonèmes et son rôle dans l'apprentissage de la lecture, concluent: « Dans les tâches d'analyse phonémique, à même âge chronologique, ce sont presque toujours les enfants les plus avancés dans la connaissance de l'écrit qui réussissent le mieux. » Il y a même plusieurs études récentes qui concluent que c'est la connaissance des lettres qui prédit le mieux la réussite en fin de CP. Évidemment, il ne s'agit pas de la connaissance de la comptine alphabétique, mais de connaissances plus opératoires, souvent acquises en situation d'écriture.

Il faut donc abandonner cette progression classique où l'on analyse d'abord les formes sonores du langage, sans lien avec l'écrit. Elle est peu efficiente, elle ne parle pas aux jeunes enfants et c'est une source d'échecs importants ensuite. Mais que faire d'autre?

DES VOIES ALTERNATIVES

Il y a plusieurs voies alternatives possibles pour assurer une première compréhension de la graphophonologie avant l'entrée au CP, sans obliger l'enfant à passer d'abord par une phase de discrimination perceptive portant sur des stimulus purement auditifs. De nombreux pédagogues recommandent un travail en parallèle sur l'oral et sur l'écrit, notamment à travers des situations de production. C'est alors très clair pour les enfants qu'ils sont en train d'apprendre à lire et à écrire. En outre, en se dotant de connaissances sur l'écrit, ils se trouvent en meilleure situation pour découvrir les phonèmes. Pour analyser cet évènement temporel fugace qu'est la syllabe orale, l'enfant peut en effet raisonner

sur une représentation spatiale permanente. La syllabe écrite lui rend tangible la syllabe orale : cette émission de voix unique se présente d'emblée, dans son reflet écrit, comme un être composé. La syllabe écrite peut alors, pour ainsi dire révéler les phonèmes au sein de la syllabe orale. Le développement se fait de manière interactive : chaque découverte sur un plan renvoie vers l'autre. Les phonèmes et les graphèmes ainsi découverts permettent d'établir un couplage oral-écrit qui va favoriser les progrès suivants sur les deux plans. Ce processus est donc très différent de celui décrit par les progressions classiques (elles n'envisagent pas le recours à l'écrit dès le départ pour analyser l'oral et extraire les phonèmes).

Toutefois, ces mêmes pédagogues alternatifs visent souvent la compréhension immédiate du principe alphabétique (les phonèmes sont représentés par les graphèmes). Ils sous-estiment la difficulté de la prise de conscience et de l'abstraction des phonèmes et notamment des phonèmes consonantiques.

Mieux vaut une progression commençant par un travail sur une unité plus accessible que le phonème : la syllabe orale. Saillante en français, celle-ci est accessible à près de 100 % des enfants. De plus, sans trop de difficulté, on peut amener les élèves à lier segmentation syllabique de l'oral et de l'écrit : en s'aidant de la connaissance du nom des lettres et notamment des lettres

voyelles, ils deviennent capables de segmenter les syllabes écrites de mots comme « pa-pa », « vé-lo », « cho-co-lat », « la-pin », etc. et de découvrir des régularités comme « Rachida », « radis », « caramel », « caméra » (« *combien de syllabes dans chaque mot, où sont-elles écrites ?* »). On crée ainsi un palier intermédiaire où l'enfant comprend d'abord l'idée de graphophonologie au niveau de la syllabe. Dans une recherche conduite avec l'aide d'un groupe de maîtres E adhérents de la Fname (Fédération nationale des

Il n'y a pas de meilleur moyen de favoriser la réussite de tous les élèves que de les faire écrire fréquemment.

associations de maîtres E) et en collaboration avec Jean-Paul Fischer, professeur de psychologie cognitive à l'université de Lorraine, nous avons pu montrer que 95 % des enfants ayant compris l'idée de graphophonologie au niveau syllabique (pas encore au niveau phonémique) à l'entrée au CP se retrouvent bons ou très bons lecteurs à la fin du CP. De plus, lorsqu'on s'intéresse aux élèves non-lecteurs ou très faibles lecteurs en fin de CP, 90 % n'avaient pas compris cette idée à l'entrée au CP : ils échouaient à la tâche de segmentation des syllabes écrites. Il ne faut donc pas sous-estimer l'intérêt d'établir un tel palier intermédiaire pour tous les élèves de maternelle,

dans la perspective d'une démocratisation de l'enseignement de la graphophonologie.

Ayant ainsi compris l'idée de graphophonologie, ils pourront découvrir les phonèmes et les graphèmes au CP. Et il n'y a aucune perte de temps, pour personne ! Une progression en ce sens a été expérimentée avec succès.

Mais plus fondamentalement, il n'y a pas de meilleur moyen de favoriser la réussite de tous les élèves que de les faire écrire fréquemment en GS et au CP, puis tout au long de l'école primaire. Pour les enfants sans grande expérience de l'écrit, c'est ainsi qu'ils peuvent le mieux s'approprier la langue écrite, activement et de manière accélérée : écrire dissipe le brouillard et éclaire le paysage. ■

À NOTER

Hommage

André Ouzoulias nous a quittés en février dernier, peu après avoir confié cet article aux *Cahiers*. C'est pour nous l'occasion de rendre hommage au chercheur, au pédagogue et à l'homme de conviction, qui n'a cessé de lutter et d'œuvrer pour la cause des élèves les plus démunis. Cet article, ainsi que plusieurs autres articles d'André Ouzoulias, ont été publiés sur le site du Café pédagogique. <http://bit.ly/1DnenC3>



DES CEINTURES POUR ÉVALUER LES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES

Dominique Natanson, Marc Berthou, éditions Fabert, 2014.

La problématique de l'évaluation est récurrente. De grandes réflexions et initiatives nationales sont régulièrement lancées, afin que l'évaluation prenne davantage en compte les progrès des élèves et soit au service de l'acquisition des compétences pour tous. C'est dans ce contexte que paraît *Des ceintures pour évaluer les compétences des élèves*, un ouvrage unique et actuel sur le sujet. Les auteurs, forts de leurs précédentes publications dont *Jouer en classe* aux éditions Fabert, présentent ici des récits, des fiches en couleur et des aides pour les enseignants des collèges et lycées. Des outils pour des pratiques alternatives à la notation traditionnelle, trop souvent inefficace et démotivante.

[HTTP://LIBRAIRIE.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM](http://LIBRAIRIE.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM)

«Maintenant je comprends»

Depuis quatre ans, des ateliers de lecture fonctionnent dans un collège ZEP de Rennes. Et ils ont permis de réduire les écarts entre les élèves.

Fanny De La Haye, maître de conférences en psychologie cognitive, Espé de Bretagne

Marina Tual, enseignante spécialisée, collège Rosa-Parks, Rennes

En début d'année, tous les élèves de 6^e (ordinaire et Segpa) sont évalués sur deux compétences : décodage et compréhension écrite. Le test ELFE (Évaluation de la lecture en fluence, laboratoire cognosciences) permet d'évaluer le niveau de déchiffrement des élèves du CE1 à la 5^e à partir de la lecture oralisée d'un texte pendant une minute. Nos résultats sont très hétérogènes au sein d'un même niveau de classe : les élèves de 6^e présentent des niveaux de décodage qui peuvent varier du CE1 à la 5^e. Les écarts observés sont donc considérables et les difficultés de certains élèves importantes. Pour évaluer le niveau de compréhension écrite, nous utilisons le test d'évaluation diagnostique *Je lis, je comprends* (groupe départemental de prévention de l'illettrisme, 36) ainsi que le logiciel TacitTM (voir l'encadré).

L'intérêt des tests est qu'ils permettent de repérer facilement et rapidement les élèves en grande difficulté, de faire facilement des groupes de besoin et de pouvoir évaluer le dispositif en lui-même. Les résultats aux tests diagnostiques sont présentés à l'ensemble de l'équipe éducative. C'est une étape importante, car les enseignants de toutes les disciplines prennent connaissance et conscience des difficultés de certains élèves, ce qui leur permet d'adapter leur pédagogie et leurs pratiques.

À partir de ces tests, des groupes de besoin sont créés. Les élèves participent alors à un atelier de remédiation en lecture et en compréhension. Ces ateliers ont lieu deux fois par semaine, durant les deux heures d'ac-

compagnement personnalisé prévues. Les élèves sont pris en charge dans des petits groupes de niveau homogène, réajustés régulièrement suivant

MOTS CLÉS

Décodage

Compréhension

leurs besoins et leurs progrès.

Atelier déchiffrement : à partir des résultats obtenus au test ELFE, tous les élèves ayant un niveau inférieur à une lecture de cent mots par minute sont retenus pour participer aux ateliers de lecture centrés sur l'amélioration du déchiffrement. L'entraînement repose sur la lecture à voix haute répétée ; les élèves procèdent à plusieurs lectures du même texte pendant plusieurs séances

consécutives. L'outil utilisé dans le cadre de ces ateliers est Fluence (éditions La Cigale).

Atelier compréhension écrite : convaincues que la compréhension peut et doit s'enseigner, nous proposons des ateliers au cours desquels les élèves apprennent à comprendre. Les outils utilisés dans le cadre des ateliers de remédiation à la compréhension sont Tacit, *Je lis, je comprends* et *Lector & Lectrix*.

RÉDUCTION DES ÉCARTS

Tous les élèves de 6^e du collège sont à nouveau testés en fin d'année, afin de mesurer leurs progrès et l'efficacité du dispositif proposé. Les résultats obtenus révèlent une réduction des écarts entre les plus faibles et les plus à l'aise en lecture. La plupart des élèves qui participent au dispositif rattrapent leur retard, et plus de la moitié d'entre eux parvient, en fin d'année, à un niveau 6^e de déchiffrement (niveau de départ de la plupart des élèves ne participant pas au dispositif).

L'équipe du collège note que « les élèves en grande difficulté de lecture sont pris en charge dans un dispositif qui répond à leurs besoins et qui est

L'essentiel L'évolution des difficultés de lecture

Une étude visant à définir les niveaux d'expertise en lecture des élèves à leur entrée en 6^e (Emmanuelle Bonjour & Jean-Émile Gomberg, 2004) montre qu'un peu plus de 14 % de ces élèves éprouvent des difficultés importantes en lecture et en compréhension : ils lisent lentement et commettent de nombreuses erreurs de reconnaissance des mots écrits (réels ou inventés). On peut penser que l'activité de décodage mobilise leur attention de façon trop importante pour leur permettre de se consacrer à des processus de traitement de plus haut niveau, tels que l'élaboration du

sens. Leur faible niveau de compréhension laisse supposer que les apprentissages passant par l'écrit ne s'effectuent pas aisément, d'où des difficultés scolaires d'ordre plus général. Les élèves en difficulté de lecture sont d'ailleurs particulièrement exposés au risque d'abandon scolaire. Depuis une dizaine d'années, le pourcentage d'élèves en difficulté face à l'écrit a augmenté, de sorte que près d'un élève sur cinq est aujourd'hui concerné en début de 6^e. Si le niveau de compréhension de l'écrit des élèves moyens n'a pas évolué, la plupart des évaluations témoignent d'une aggravation des difficultés

parmi les élèves les plus faibles. Alors que la maîtrise des mécanismes de base de la lecture reste stable, les compétences langagières (orthographe, vocabulaire, syntaxe) sont en baisse, ce qui explique l'aggravation du déficit de compréhension des textes écrits chez les élèves les plus faibles. C'est dans les collèges en zones d'éducation prioritaire que l'augmentation des difficultés est la plus marquée : près d'un tiers de ces collégiens éprouvent des difficultés face à l'écrit, contre un quart il y a dix ans (Jeanne-Marie Daussin, Saskia Kespaik & Thierry Rocher, 2011).

F. DELAH. E.T.M. T.

1 Tacit : Testing adaptatif de la compréhension implicite de textes : logiciel disponible à l'adresse : <http://www.tacit.fr>

efficace pour les faire progresser. Les élèves ayant participé au dispositif prennent confiance en eux, leurs professeurs remarquent que, dans l'ensemble, ils osent participer davantage en classe. Ce sentiment de compétence ne se retrouve pas uniquement en français, mais dans toutes les matières. Leur grande difficulté étant prise en charge, ils retrouvent une place au sein du système scolaire, à l'écoute de leurs besoins et capable de les faire progresser ».

Certains non-lecteurs (élèves de Segpa surtout) deviennent lecteurs grâce à ce dispositif. En compréhension, beaucoup d'élèves ont un déclic. Ils ont compris que le texte ne dit pas tout et qu'ils doivent l'interpréter. Ils passent alors d'un score de 8 sur 20 à un score de 14 sur 20. Ils nous disent eux-mêmes : « Avant, quand je lisais, je ne comprenais rien ; maintenant, je comprends. »

M^{me} Dupain, ancienne chef d'établissement du collège jusqu'à l'an

dernier, très impliquée dans la mise en œuvre de ces ateliers, jugeait que « même si nous ne pouvons mesurer l'incidence exacte du dispositif sur le climat de vie scolaire, nous savons qu'il participe à son apaisement. Nous notons, depuis, une baisse des exclusions, des sanctions et des incidents ». Elle ajoutait avoir également des retours positifs des parents qui voient leur enfant progresser.

Quelques rares élèves ne progressent pas du tout ou très peu. C'est une alerte pour l'équipe enseignante et éducative qui se mobilise pour tenter de comprendre et résoudre les difficultés particulières de ces élèves et ainsi éviter si possible un décrochage scolaire.

Après quatre années de fonctionnement de ce dispositif, nous avons pu identifier quelques conditions favorables à sa réussite. Le chef d'établissement a donc choisi d'en faire une priorité et de l'inscrire dans le

projet d'établissement. Toute l'équipe éducative doit être sensibilisée aux difficultés de lecture et à leurs conséquences, au moyen d'une conférence et de plusieurs formations : l'enjeu de la maîtrise de la langue n'est alors plus la seule affaire des professeurs de français, mais concerne l'ensemble des enseignants ; d'ailleurs, des professeurs des écoles spécialisés, de français, d'anglais, de musique, de mathématiques, les documentalistes et assistants d'éducation participent au dispositif. Enfin, il convient d'organiser des temps de réunion afin de réajuster les groupes de besoin, d'harmoniser les pratiques et de former les enseignants.

Prévenir l'illettrisme au collège n'est pas vain, un élève nous a ainsi dit un jour : « Ça marche votre truc pour la lecture, vous n'auriez pas la même chose pour l'écriture ? » ■

Vendredi ou le plaisir de lire

Que faire avec des élèves dyslexiques ? Se lancer dans la lecture d'un roman d'aventures ambitieux. Vraiment ?

Jacqueline Triguel, professeure de français, collège de La Vaucouleurs à Mantes-la-Ville (78)

Lorsque j'ai décidé de travailler sur *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier avec cette classe de 5^e comprenant six élèves dyslexiques, je savais que j'allais être confrontée à plusieurs problèmes liés aux représentations que les mots « lecture » et « roman » faisaient naître : ennui, charge de travail, incompréhension, longueur, univers spatiotemporel trop éloigné de leur, vocabulaire abstrait, chronologie complexe. Autant d'obstacles empêchant les élèves d'accéder au simple plaisir de lire et de découvrir, justement,

des univers différents de leur. Lever ces obstacles et rendre tout son attrait à l'activité même de lire ont été les fils conducteurs de mon travail.

MOTS CLÉS

Dyslexie
Roman
Activités

Ce qui fait le plaisir de beaucoup de lecteurs, dans le récit d'aventures, peut se révéler d'une grande complexité pour les élèves dyslexiques. Cela concerne ainsi l'exotisme des

lieux, la notion même de voyage et de parcours géographique, les moyens de survie utilisés par Robinson ainsi que l'évolution de ce personnage quasi unique dans le roman. Ces éléments de divertissement pour tout lecteur avide de découvertes constituent autant de points d'obscurité pour les élèves en difficulté.

Pour commencer cette séquence, j'ai donc décidé de travailler sur la représentation visuelle des parcours et géographies évoqués dans le récit. Pour cela, après la lecture du premier chapitre du roman en classe, les élèves ont fait, par deux, une carte représentant le parcours du *Virginie*. Cette carte pouvait être plus ou moins figurative, abstraite, ou dessinée. L'exigence était de faire figurer les étapes du voyage prévues et les étapes effectives, imposées par le naufrage. Ce travail a permis ■■■

2. Du décodage au plaisir

■■■ aux élèves d'entrer plus activement dans le roman, en s'interrogeant mutuellement sur les noms et termes géographiques employés et en les recherchant, puis en les situant sur une carte : des débats fructueux sur les étapes ont eu lieu, laissant à chacun l'occasion d'argumenter et d'affiner sa compréhension. À la séance suivante, j'ai constaté avec surprise et satisfaction que, d'eux-mêmes, plusieurs élèves avaient voulu refaire un travail, plus propre et personnel, en ajoutant des couleurs, des illustrations, etc. L'entrée dans le roman était réussie.

DE L'ESPRIT ET DU CORPS

C'est ensuite le personnage principal qui m'a servi de point d'ancrage pour enclencher davantage la lecture. En effet, qu'un personnage si isolé et ordinaire soit le personnage principal (le héros !) d'un roman paraissait absurde pour les élèves : « *Mais madame, pourquoi ils ont fait un livre sur lui ? — En fait, pourquoi il est tout seul ? C'est nul ! Ça sert à rien !* » Au cours de cet échange, j'ai constaté que les élèves admettaient que l'on puisse lire pour s'amuser, avoir peur, ou encore se documenter. Mais lire la vie d'un seul personnage, de surcroît si éloigné de leur univers de référence, leur paraissait absurde. Pour les faire entrer dans le roman, il fallait donc leur faire accepter son héros. Car au-delà de l'aventure sur mer, ce roman met en scène un personnage qui évolue au fil de ses expériences et dont l'évolution n'est pas d'emblée perçue par des élèves surtout intéressés par l'action. Ainsi, les chapitres où les événements sont peu nombreux, où c'est l'évolution du personnage qui prime, sont jugés sans intérêt pour les élèves : « *Pourquoi l'auteur a fait ça ? Ça sert à rien qu'on lise ça.* » Un récit sans action foisonnante n'a pas de sens pour eux. Sans compter le fait que, pour les élèves dyslexiques, la lecture est également problématique, parce qu'ils ne parviennent pas à se détacher de leur lecture littérale de texte et à avoir une vision d'ensemble des événements, et donc encore moins du parcours intérieur du personnage. Il fallait donc redonner de l'esprit et du corps à ce héros et travailler sur sa compréhension par les élèves.

Ils ont commencé par faire la carte d'identité de Robinson (visuelle et schématique, pour une meilleure

accroche), en prélevant des informations dans les premiers chapitres. Ils devaient ainsi donner des indications sur son identité, ses origines, sa famille, l'époque à laquelle il a vécu, son métier ainsi que son caractère, et accompagner cela d'une représentation imagée du personnage (dessin ou photo). Ce travail s'est fait après la lecture des cinq premiers chapitres du roman et a été immédiatement suivi de la lecture du sixième chapitre, découvert en classe par les élèves, et mettant en scène un Robinson devenu sauvage, perdant son humanité. L'effet de surprise, essentiel pour maintenir l'attention des élèves, a fonctionné et a fait émerger les notions de dif-

Qu'un personnage si isolé et ordinaire soit le personnage principal (le héros !) d'un roman paraissait absurde pour les élèves.

férence, d'évolution, de changement, etc. Grâce à ce premier travail de comparaison, les élèves ont compris certains enjeux du roman : la transformation physique et mentale du héros, l'influence de la vie sauvage sur un personnage civilisé et, inversement, l'influence de l'homme civilisé cherchant à domestiquer la vie sauvage. Plus tard dans la séquence, plusieurs élèves sont parvenus à faire des liens similaires, comparant les différentes étapes de l'évolution de Robinson, cherchant à savoir s'il est davantage du côté de la vie sauvage ou du côté de la vie civilisée. Ces questionnements ont été renouvelés lors de l'apparition de Vendredi. La lecture devenait jeu de piste à la fois amusant et intrigant.

Restait alors un écueil important pour la lecture de *Vendredi*, ce qui fait à la fois le cœur même du roman et son angle le plus complexe : sa logique, sa chronologie, sa progression interne, difficiles à englober pour les élèves, et plus fortement encore pour les élèves dyslexiques, dont la mémoire de travail peut être vite submergée par le flot d'informations à retenir et à classer mentalement.

Les deux directions de travail précédentes, sur les lieux et sur le personnage, ont permis aux élèves d'effectuer une lecture en spirale, imposant des retours en arrière pour

rechercher des informations, préciser des événements, etc. Grâce à ce type de lecture, les élèves prenaient réellement possession du roman et se trouvaient dans une démarche active, leur demandant de réfléchir au sens des actions et de l'évolution du personnage.

LUDIQUE ET RÉFLÉCHI

En parallèle, j'ai mis en place des outils et activités facilitant la lecture suivie du roman et la perception de la logique et de la chronologie des actions. Il s'agissait tout d'abord de constituer un « marque-page étapes », sur papier cartonné, comprenant les principales phases du roman, résumées par des mots clés. Les élèves inséraient ce marque-page dans leur livre et le complétaient à mesure qu'ils avançaient dans la lecture. Ce travail, à la fois ludique et réfléchi, permettait de s'interroger sur les éléments suffisamment importants du récit pour figurer sur le marque-page et facilitait la progression de la lecture, puisque les élèves pouvaient se référer en un seul coup d'œil aux éléments antérieurs du roman et mieux percevoir ainsi sa structure d'ensemble.

Par ailleurs, pour accompagner la lecture personnelle des élèves (qui avaient à lire des chapitres chez eux), des « points étapes » étaient régulièrement faits en classe : liste de plusieurs événements à remettre en ordre, lecture à haute voix d'un extrait du roman révélant un état d'esprit particulier du personnage et explication de cet état d'esprit à partir des éléments qui ont précédé, défi lecture à l'échelle de la classe (par groupes, les élèves constituent des questions sur les chapitres lus à l'intention de leurs camarades) sont autant d'activités qui ont demandé aux élèves d'approfondir leur compréhension de l'œuvre, pour en cerner les enjeux le plus précisément possible.

Rendre les élèves actifs dans leur lecture, leur proposer des outils de travail visuels et synthétiques leur permettant de dépasser les obstacles pour découvrir ce qui fait la saveur d'un roman, telles sont les entrées possibles pour faire de la lecture un moment de recherche et de plaisir, et non plus de souffrance subie. ■

Des collégiens en maternelle

Ce qu'auront donc retenu petits et grands élèves dans cette activité, c'est que la lecture se partage. Objectif atteint !

Hélène Dargagnon, professeur de français au collège Les Provinces de Cherbourg-Octeville

En collaboration avec deux professeurs d'école maternelle et la documentaliste de l'établissement, nous avons proposé à des collégiens de 6^e de lire des albums à des élèves de grande section de la même ville.

Ce projet de lecture à voix haute avait pour objectif premier de permettre aux élèves en grande difficulté de construire une relation positive avec le livre, qui ne serait plus entrevu comme une boîte de Pandore d'où sortiraient, une fois ouverte, tous les maux des élèves, le vocabulaire difficile, l'intrigue s'étendant sur plus d'une page, l'ennui, mais comme un passeur d'histoires et d'émotions devant un public.

Après quatre séances d'entraînement à la lecture d'albums en demi-groupe, deux séances de lecture en maternelle sont fixées. Pour ce faire, sont constitués des binômes ou des groupes de trois élèves : chaque duo ou trio reçoit un album dont les élèves proposent une lecture. Les albums ont été choisis en fonction des thèmes étudiés en classe de grande section maternelle et en fonction du programme de français de 6^e. Il s'agit en l'occurrence de *Le Loup et les Sept Chevreaux* de Geoffroy de Pennart et de *Mademoiselle Sauve-qui-peut* de Philippe Corentin.

Chaque demi-groupe se rend ensuite à l'école maternelle, afin de lire son album à un petit groupe d'élèves de grande section maternelle. Chaque atelier lecture ainsi mis en place dans l'école maternelle est encadré par un adulte qui reste un peu en retrait. La lecture donnée est évaluée par un binôme d'élèves suivant une grille de compétences établies en amont et collectivement.

Suite à une séquence sur le conte et notamment à la lecture en classe

de l'album du conte traditionnel chinois *Yexian et le Soulier d'or* de Chun-Liang Yeh et de Yi Wang, et suite à la pièce de théâtre *Cendrillon*

MOTS CLÉS

Lecture à voix haute
Maternelle
Collège

de Joël Pommerat que les élèves ont vue dans le cadre du parcours culturel, ces derniers sont amenés à réécrire collectivement une version moderne du conte précédemment cité. Le texte, intitulé *Elias et le Goéland*, est écrit en quelques séances.

Le texte du conte des 6^{es}, séquencé en dix pages, est soumis aux élèves de grande section de maternelle qui proposent des illustrations pour chacune des pages. L'album écrit par les 6^{es} et illustré par les élèves de mater-

nelle a ensuite été imprimé par la ville de Cherbourg, et un exemplaire remis à chaque élève de maternelle et du collège. À cette occasion, les élèves de grande section ont été invités au CDI du collège, chaque illustration vidéoprojetée, et les élèves de 6^e ont lu leur conte à voix haute, illustration après illustration. Les élèves de grande section étaient très fiers de venir au collège et de voir ainsi projetées les illustrations qu'ils avaient réalisées pour les grands.

Il nous a paru tout d'abord primordial de demander aux élèves ce qu'ils avaient appris au cours de ce projet.

Marwan : « On a appris à mettre le ton, à mieux lire ! »

Lorelei : « On a appris à être moins timides et à parler fort pour que les petits nous comprennent mieux. »

Loanne : « On a vu que lire pouvait faire rire ! »

Sally : « Lire des albums devant des petits, ce n'est pas facile : parfois ils ne nous écoutent pas ou rigolent très fort, il ne faut pas se laisser déconcentrer ! »

Au cours de ce projet, les élèves ont saisi que savoir déchiffrer ■■■

Couverture de l'album réalisé par les élèves.



2. Du décodage au plaisir

■ ■ ■ ne suffit pas à comprendre un texte de l'album, qu'il faut savoir lire entre les pages, analyser les images et s'engager physiquement pour faire comprendre ce qu'on lit. Les progrès en maîtrise de la langue en ont été d'autant plus conséquents. Les nombreuses activités en groupe et l'autoévaluation entre élèves ont enfin favorisé l'autonomie des élèves et ont instauré un climat serein et studieux dans la classe tout au long de l'année. ■

RÉFÉRENCES

Un exemplaire de cet album est consultable sur le site <http://lectadotumblr.com/>

Zoom Lectado, le blog de lecture pour ados

Une dizaine d'élèves volontaires de 5^e s'est retrouvée une heure par semaine pendant le temps de midi à un atelier de mise en voix de textes. Un blog en est né. Afin de faire la promotion, auprès de leurs camarades, de livres de littérature jeunesse qu'ils avaient particulièrement appréciés (livres sélectionnés par le Festival du livre de littérature jeunesse de Cherbourg dans lequel le collège est fortement impliqué), les élèves ont, dans un premier

temps, posté des chroniques radiophoniques en lien avec ces romans. Férés de théâtre, ils se sont ensuite lancés dans un travail de mise en voix d'un court roman de Christophe Léon publié chez Petite Poche, intitulé *Écran total*. Les collégiens se sont partagé les parties dialoguées et les parties de récit revenant au narrateur et se sont produits devant des élèves de 6^e Segpa. L'objectif était alors non seulement de faire connaître ce roman de littérature jeunesse, mais

également d'aider des élèves en difficulté à rentrer dans la lecture. Pari réussi à voir les réactions des élèves de Segpa pendant la lecture et les questions qui s'en sont suivies! Ce blog a maintenant vocation à devenir plus collaboratif et à recenser toutes les activités d'oral mises en place au collège en lien avec la lecture (mise en voix de textes, balladodiffusion de nouvelles, de poèmes, lecture spectacle, débats lecture).

H.D.

J'aimais, tu aimes, vous aimerez

Revue de presse, atelier, journal de classe et concours, la lecture prend des airs buissonniers au cycle 3.

Sylvie Baud-Stef, professeure des écoles

En début d'année, l'école reçoit plusieurs exemplaires identiques d'un quotidien d'actualités pour enfants. Ils sont utilisés lors d'une séance d'introduction. Chaque élève a un numéro, il le feuillette et le parcourt selon son bon plaisir. Puis les élèves échangent sur ce qu'ils ont lu, les articles qui les ont intéressés. Enfin, une synthèse collective permet de faire ressortir les caractéristiques du journal et de définir différentes rubriques : nature et environnement, société, sciences et technologies, sports, loisirs. La proposition d'abonner la classe et de faire une revue de presse régulière est alors en général acceptée avec enthousiasme.

En moyenne, la classe reçoit cinq numéros par semaine. Ils sont don-

nés à un élève volontaire, qui a environ quinze jours pour les parcourir et sélectionner trois à cinq articles qu'il juge intéressants de partager

MOTS CLÉS

Revue de presse
Journal de classe
Plaisir

avec la classe. Il a toute liberté pour la présentation : il peut lire un article à haute voix, dans son intégralité ou partiellement. Les autres posent ensuite des questions sur la compréhension ou sur le contenu, réagissent en se référant à des expériences personnelles ou en prenant position. C'est ainsi que la lecture d'un article parlant des cochenilles asiatiques aboutit à un débat sur la

conservation des espèces et les équilibres écologiques. Une autre fois, la mésaventure d'une jeune internautes donne l'occasion d'aborder les dangers de la toile et les précautions à prendre. Mais l'actualité conduit parfois à une réflexion sur le respect des droits de l'enfant dans le monde ou la sortie d'un nouveau jeu vidéo ou d'un blockbuster.

Après l'étape de la discussion, vient une réflexion collective plus formelle : « Dans quelle rubrique peut-on inscrire ce sujet ? Quelle est l'information principale ? » Les élèves doivent extraire les éléments clés et reformuler de manière synthétique le contenu de l'article. La rédaction collective aboutit généralement à une formulation en une à trois phrases. Les premières fois, l'enseignante fait des propositions que les élèves choisissent puis, peu à peu, ce sont les élèves eux-mêmes qui proposent.

La transcription de la synthèse retenue par la classe est faite au tableau par un secrétaire tableau,

sous l'œil critique et vigilant de ses camarades qui vérifient le contenu, la syntaxe et l'orthographe. Cela aboutit même parfois à une véritable discussion orthographique ! Puis le secrétaire de classe recopie le texte pour mémoire dans le classeur de la classe. Les résumés écrits au tableau peuvent être repris comme support ou exemple lors de séance d'étude de la langue. Les élèves sont alors surpris, amusés puis fiers qu'on utilise leurs phrases dans le cadre d'une leçon, même si pour eux, cela semble bizarre de prendre « ces phrases-là » pour montrer l'application de règles : ils ne s'étaient pas rendu compte qu'ils avaient fait de la lecture et de la grammaire !

POUR LE PLAISIR

Lecture de consignes, leçons, documents, atelier lecture pour l'anticipation, la compréhension, la rapidité, toutes ces activités font partie du

quotidien d'une classe. Pour nos élèves, c'est une évidence : lire est utile et nécessaire pour effectuer une tâche scolaire. Ils lisent pour travailler.

En revanche, lors de la revue de presse, les enfants ont dans un premier temps le plaisir de lire seuls, comme ils veulent, les journaux à leur disposition et de choisir en toute liberté les articles à présenter. Dans un second temps, à travers leur sélection, ils ont le plaisir de partager avec la classe certains de leurs centres d'intérêt, suscitant même parfois discussion et débat, ou recherche documentaire pour un exposé, un article pour le journal de classe. L'aspect fonctionnel existe toujours, mais associé au plaisir.

En parallèle à la revue de presse, ont été mis en place la rédaction d'un journal de classe, la participation au jury du prix Chronos de littérature jeunesse et un atelier « Lire et faire lire ». L'intimité des petits

groupes de l'atelier « Lire et faire lire » donne aux élèves le sentiment de vivre un moment privilégié qui, associé au plaisir de l'écoute, contribue à apporter une autre approche de la lecture. Dans la participation au prix Chronos, le plaisir est associé à l'enjeu de l'activité. Membres d'un véritable jury littéraire, les élèves ont conscience de l'importance de leur vote. Les échanges sur les ouvrages en compétition prennent donc une autre dimension.

Faire un journal de classe est pour les élèves source de fierté : ils se rendent compte que leurs écrits peuvent être lus, partagés, discutés. Ils sont les auteurs de textes présentant un intérêt pour d'autres personnes, leurs camarades de classe, mais aussi leur famille. Les échanges avec leurs proches doivent d'ailleurs se rapprocher de ceux que permettent les cahiers de vie en maternelle ! ■

On va lire tout ça ?

L'obligation de lecture d'œuvres intégrales dans les programmes est loin d'être pour les élèves, et pour les enseignants, une formalité. L'auteure donne ici les contours d'une entrée adoucie dans un tel travail.

Bénédicte Etienne, université Paris VIII

« On va lire tout ça ? » Telle est l'interrogation entendue par nombre d'entre nous lorsque nous montrons aux élèves le ou les livres dont nous annonçons la lecture, voire, pire, l'étude ! Or, concernant ce même objet d'effroi et cette même activité écrasante, on peut lire dans les programmes officiels : « *L'étude de l'œuvre intégrale s'appuie sur une lecture complète préalablement effectuée par l'élève*^[1]. » Le contraste entre les deux discours est saisissant et cette prescription a de quoi inter-

roger, tant lire une œuvre dans son entièreté et en situation de solitude semble n'y être pas envisagé comme problématique, formalité dont l'élève

MOTS CLÉS

Œuvre intégrale
Lecture autonome

s'acquitterait avant le vrai travail, celui de l'étude.

Quiconque a quelque peu fréquenté le métier sait que les choses sont en fait diablement moins aisées. Face au risque, supposé ou avéré, que ladite étude ne commence qu'avec plus ou moins un tiers de la classe ayant effectué ce préalable, qu'elle ne puisse donc jamais s'appuyer sur rien ni même avoir lieu, nous élaborons force

dispositifs de parcours de lecture avec découpages, arrêts sur certains passages ou tout autre type de médiations aidant l'élève à entrer dans l'œuvre, à s'y frayer un chemin, voire un cheminement interprétatif. Du point de vue des formats textuels, du rythme de lecture et des orientations, cela permet d'appréhender l'œuvre intégrale en quelque sorte comme un groupement de textes et, partant, d'en faciliter l'accès. Mais l'élève étant ainsi exonéré de la difficile et douloureuse question d'avoir, sans questionnaire, sans boussole ni instruments de navigation fournis par le professeur, à se débrouiller seul face à une grande quantité de texte censée faire totalité et censée produire du sens, ces aménagements, s'ils constituent l'unique modalité d'accès, font que cette expérience particulière du lecteur livré à lui-même n'est jamais travaillée en tant que telle, ni même prise en considération, parce que non reconnue comme difficulté réelle. Le risque est alors qu'elle soit renvoyée à un en dehors de l'école et ■■■

[1] Programmes de l'enseignement du français 6^e, Bulletin Officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, Ministère de l'Éducation nationale, p. 3.

2. Du décodage au plaisir

■■■ que, pour beaucoup d'élèves et selon l'habitus familial, les habiletés qu'elle suppose ne puissent guère s'incorporer.

LA LECTURE, COSA MENTALE?

Lire seul une œuvre intégrale ne peut donc se concevoir comme l'agrandissement à l'identique et transposé d'activités conduites sur des textes plus courts. Il n'est en effet pas certain, ni surtout pas évident pour tous les élèves que, menées sur des extraits, avec une finalité d'étude, voire d'évaluation, elles puissent seules servir de propédeutique.

Vont alors se poser d'autres questions, sans doute banales et peu nobles pour le lecteur expert mais, si on y réfléchit bien, redoutables en vérité pour celui qui ne l'est pas et, au demeurant, fort intéressantes pour leur manière d'interroger ce que c'est que lire : quand je lis un livre, à quel(s) moment(s) je suspends ma lecture pour la reprendre ? Est-ce je dois tout lire ? Comment vais-je pouvoir me souvenir de ce que je lis ?

Soulever ces questions, en concevant qu'elles ne vont pas de soi pour tous les élèves, conduit en outre à mettre au jour le fait que la lecture n'est pas que chose mentale mais qu'elle est aussi pratique, physique et matérielle, artisanale en quelque sorte : « *Disons, pour nous résumer et faire image, qu'on ne lit pas qu'avec sa tête. On lit aussi avec ses mains. Ni artiste, ni apprenti, mais "artisan", notre lecteur a en effet intérêt à développer la maîtrise pratique de médiations textuelles, tech-*

niques élémentaires que tout lecteur habile s'invente pour s'approprier, faire sien, un texte qui résiste ou qui fait l'objet d'un projet de travail^[2]. » Il s'agit alors de prendre en compte cette dimension matérielle de la lecture et les manières dont elle peut s'intriquer pour l'élève au processus d'interprétation du texte.

Si le « texte du lecteur » est un agencement de significations propres à chaque lecteur générées par la rencontre avec le texte du livre, on propose ici de poser qu'il faut être attentif aux conditions matérielles du lien opéré (ou pas) avec le texte, et donc à la fabrication de ce texte du lecteur envisagé comme étant à produire plutôt qu'à recueillir en

Il s'agit de prendre en compte cette dimension matérielle de la lecture et les manières dont elle peut s'intriquer au processus d'interprétation du texte.

tant que préexistant au travail.

C'est sur fond de telles préoccupations que s'est déroulé le travail dont cet article se propose de rendre compte, à travers le récit et l'analyse d'une action à l'année menée avec deux collègues, la bibliothécaire de la maison de quartier et la professeure documentaliste, dans une classe de 5^e d'un collège classé Éclair. Cette classe était composée pour un quart d'élèves pour lesquels une orientation en Segpa a été proposée en 6^e.

L'objectif principal est que les élèves puissent d'une part apprendre à gérer des lectures longues de manière autonome, mais aussi à annoter leurs lectures pour, comme l'écrivent Jean-Marie Privat et son équipe, développer et s'approprier « *des techniques et des tactiques qui visent à inscrire directement et matériellement la présence du lecteur dans le texte lu*^[3] », pour faire du lien avec les livres et, par là, se constituer à leur contact en tant que

lecteurs. L'ensemble du dispositif fonctionne à l'année dans le cadre de la lecture cursive de réseaux de livres, avec également, à partir de la rentrée de Toussaint, un transfert des démarches travaillées sur les œuvres étudiées en classe.

L'outil principal, qui va constituer le foyer de toutes les activités et susciter la pratique de gestes de lecture, est le cahier de lectures. La première séance est organisée de telle sorte que les élèves soient amenés à invoquer eux-mêmes sa nécessité. J'explique que parallèlement à ceux étudiés en classe, nous lirons beaucoup de livres, suivant en cela les prescriptions des programmes officiels, et j'annonce également la tenue de séances régulières où chacun pourra parler de sa ou ses lectures en cours. Il est précisé que rien de tout cela ne sera noté.

Face au risque de l'oubli, cette annonce des réseaux, de la grande quantité de livres à lire et de moments d'échanges suscite l'idée d'un cahier qui permette de noter ses souvenirs. Pour favoriser son appropriation personnelle, le cahier est d'abord signé par une activité inaugurale d'autoportrait de lecteur que les élèves établissent chacun en réagissant (selon leur choix par un collage d'images, de textes, mots, dessins) à un montage d'images, où l'on voit des lecteurs dans différents lieux et différentes positions.

Lors de la séance suivante, une interrogation collective quant aux traces (mot introduit par moi) possibles à garder de sa lecture nous amène à établir leur nature plurielle (avis sur un passage, copie d'un passage aimé, questions que l'on se pose, dessin que l'on fait en écho à tel ou tel passage, informations ou avis sur le livre une fois lu) et les moyens de les recueillir. Ainsi, pour ne pas interrompre le fil de la lecture et comme les livres ne peuvent être annotés directement (ils appartiennent au CDI du collège ou à la bibliothèque de la maison de quartier), l'idée d'utiliser des Post-it est lancée et s'avère vite entérinée et pratiquée par tous sur le reste de l'année (pour la première séance, j'en ai apporté pour tout le monde). Une fois le livre lu, ils migrent vers le cahier de lectures, soit en y étant collés directement, soit par la copie de leur contenu. J'ai précisé que je ne relèverais jamais ce cahier ni même ne le regarderais, sauf à la demande de l'élève.

CONTEXTE

Des réseaux de livres

Parallèlement aux œuvres ou groupements de textes étudiés en classe ou, pour le nourrir, à un travail d'écriture courant sur toute une séquence, il s'agit de lire tout ou partie d'un réseau d'une dizaine d'ouvrages. Les genres sont variés (albums, romans, documentaires pris dans le corpus de la littérature de jeunesse ou autre) et d'accessibilité graduée pour qu'aucun élève ne soit exclu et puisse, par exemple sur la base d'une lecture confortable d'album, circuler dans le réseau et s'enhardir à aller vers un ouvrage plus long.

2 Jean-Marie Privat et Marie-Christine Vinson, « Médiations culturelles et médiations textuelles au lycée », *Pratiques*, n° 107-108, p. 116, 2000.

3 Jean-Marie Privat, Patrick Borowski, Valérie Curinga, Sara Schiavone, Bernadette Sidobre, Marie-Christine Vinson, Danièle Voinot & Marcelline Laparra, « Vers une didactisation des médiations textuelles », in Michel Dabène (dir.), *Pratiques de lectures et cheminements du sens*, ENS Éditions, p. 162, 2001.

On peut dire que cette pratique s'établit relativement facilement, même si s'est avéré nécessaire de faire des séances de Post-it et cahier de lectures en classe, certains ayant besoin de cette scolarisation. L'activité s'installe, peut-être parce que dans un premier temps, elle est investie au titre d'aide-mémoire pour les séances d'échanges (mon projet est qu'elle puisse à terme contenir sa fin en elle-même). Le tout n'étant, comme je l'ai dit, pas noté, cela instaure un rapport un peu tranquille à la lecture. Chacun a en outre le droit d'arriver à ces séances en ayant lu le nombre d'ouvrages qu'il peut ou veut et a tout à fait le droit de parler d'un livre qu'il n'a pas pu ou voulu terminer.

Lors de ces séances, il s'agit d'une part d'échanger sur ses ressentis, réactions, questionnements relatifs aux livres qui sont en cours de lecture, en s'aidant si on le souhaite de ses traces, mais d'échanger aussi sur son expérience concrète de lecteur aux prises avec une grande quantité de texte à lire et selon une temporalité qu'il doit gérer relativement seul. Au fil des séances, il apparaît que le recueil de traces de lecture permet d'instituer un dialogue concret avec le texte et une élaboration par l'élève de son propre texte de lecteur, comme si le fait d'avoir à écrire matériellement (via les Post-it) sur le support permettait d'apprendre à écrire à propos du texte qui s'y déploie et de développer un discours de commentaire. Conjointement et en écho aux autoportraits de lecteurs établis en début d'année, la réflexion se poursuit également sur « comment on lit » concrètement. À quel (s) moment (s) de la journée? Dans quel (s) endroit (s)? Pourquoi? À quel rythme lit-on, en opérant quels suspens dans la lecture? Comment fait-on dans sa tête pour se souvenir de ce qu'on a lu précédemment et pour reprendre sa lecture? Et quand on a deux livres à lire en même temps (celui qu'on étudie en classe en plus de l'autre), comment faire?

Ces séances, en la jalonnant, contribuent à étayer la lecture solitaire, car chacun peut faire son miel des réponses des autres, ruses (au sens de la métis grecque) qui s'échangent collectivement, non à la manière de modes d'emploi à appliquer mécaniquement, mais de propositions permettant de dévelop-

per de nouvelles habiletés et, par là, de créer des liens vivants avec le texte: « *L'inventaire, surtout s'il est constitué collectivement, représente un savoir en acte, pour l'action, mis à distance par la verbalisation, rendu ainsi disponible pour d'autres que ceux qui en disposaient déjà*⁴ ».

Pour finir et s'il n'est évidemment pas raisonnable d'affirmer que tous les élèves de cette classe sont devenus ces lecteurs autonomes que

Il s'agit d'une part d'échanger sur ses ressentis, réactions, questionnements relatifs aux livres qui sont en cours de lecture.

notre enseignement doit tendre à former, pour autant, deux observations significatives et encourageantes peuvent être rapportées.

D'une part, tous les élèves ont lu au moins un ou deux livres de chaque réseau, beaucoup davantage et certains, même, l'intégralité, ce qui représente, selon les élèves, un total de sept à quelques dizaines de livres (je rappelle que nous sommes en contexte d'éducation hautement prioritaire). Isoler ainsi le critère quantitatif peut sembler un peu

court, mais concernant l'apprentissage d'une pratique et donc d'une répétition nécessaire, il me semble au contraire fondamental, sachant au demeurant que le lecteur ne peut probablement pas juste faire acte de présence dans le livre.

Il s'agissait d'autre part de permettre un transfert des habiletés apprises (lecture solitaire avec annotations) sur les œuvres étudiées en classe, par une élaboration d'axes d'interprétation à partir des traces recueillies. M'appuyant sur l'observation amusée que l'expression que j'employais, « *garder des traces de ses lectures* », avait fini par se lexicaliser dans le discours de la classe sous la forme « *faire les traces* » (« *Madame, on fait juste les traces?* »), je me suis dit que la pratique était mure et qu'il était désormais possible de l'utiliser comme appui pour l'étude. J'ai donc, avant les vacances de Toussaint, fait écrire dans les cahiers de texte comme seule consigne: « *Lire Une heure, une vie de Jeanne Benameur en gardant des traces de sa lecture.* » Cette consigne n'a posé aucun problème, les élèves voyant apparemment à quoi elle renvoyait.

De fait, à la rentrée, tout le monde avait « fait les traces ». ■

4 Jean-Marie Privat et al., op. cit., p.170, 2001.





3. Tous les chemins...

Un manuel sur mesure, des haïkus, des albums jeunesse, des textes littéraires, des outils numériques, la danse même, tout est bienvenu pour entrer dans la lecture.

Avec *Lectorino* et *Lectorinette*

Si les élèves français maîtrisent relativement bien le décodage à l'entrée en 6^e, ils sont trop nombreux à avoir des difficultés importantes en matière de compréhension. *Lectorino & Lectorinette* se veut un manuel pour aider les enseignants du primaire à enseigner la compréhension de l'écrit.

Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, laboratoire ACTé (EA 8241), Espé Clermont Auvergne, université Blaise-Pascal

La comparaison des résultats aux évaluations nationales (de 1991 à 2008) montre que le pourcentage de 20 à 30 % d'élèves qui, en dépit d'un décodage relativement efficace, peinent à comprendre ce qu'ils lisent, ne varie pas beaucoup, malgré les dispositifs de soutien mis en œuvre. Ces résultats sont alarmants, quand on sait que la compréhension en lecture est l'un des domaines dans lesquels les différences entre élèves de milieux sociaux contrastés sont les plus importantes. Il s'agit donc pour les maîtres d'enseigner autrement la compréhension.

En 2010, pour les aider, nous avons entrepris de concevoir un manuel, *Lectorino & Lectorinette*, centré sur la compréhension de textes narratifs. À la suite de nos travaux sur le cycle 3 et le collège, nous savions en effet que l'utilisation et l'appropriation d'un tel outil pouvaient constituer une modalité efficace de (trans)formation professionnelle, si deux conditions étaient remplies : l'outil devait être compatible avec les conceptions pédagogiques et les compétences profes-

sionnelles des professeurs appelés à l'utiliser ; il devait être cohérent avec les connaissances scientifiques disponibles.

MOTS CLÉS

Décodage
Manuel
Compréhension
École élémentaire

Touchant la première condition, nous avons étudié les pratiques habituelles des maîtres, pour proposer

Toutes les activités que nous proposons visent à faire comprendre aux élèves que ce sont bien les idées qu'il faut mémoriser et non pas les mots.

ensuite des scénarios didactiques très proches de ceux que nous avons observés : travail collectif dirigé par le professeur à partir d'ouvrages de la littérature de jeunesse travaillés dans leur intégralité et leur cohérence. Il ne s'agissait pas de créer de manière artificielle d'autres problèmes de compréhension que ceux

posés ordinairement par les récits présentés aux élèves de cet âge. Pour la seconde condition, ce sont les recherches récentes menées dans le domaine qui nous ont permis de lister les compétences critiques qui font la différence, à un moment donné, compte tenu de l'âge des élèves.

La compréhension d'un récit suppose la construction d'une représentation mentale, naissant de l'intégration d'informations nouvelles aux informations anciennes : dans tous nos scénarios, les élèves apprennent à construire pas à pas cette représentation cohérente et unifiée, puis à la verbaliser. À cette fin, nous proposons de nombreuses tâches de mise en scène et de reformulation qui visent à faire comprendre aux élèves que « lire c'est toujours un peu traduire », c'est-à-dire être capable d'exprimer les idées du texte avec ses propres mots (ou des dessins, des schémas, des mimes), pour mieux les mémoriser. Les recherches les plus récentes sur cette question montrent que la compréhension est indissociable de la mémorisation des idées du texte. Cette dernière exige un effort conscient, tout au long de la lecture, facilité par la réalisation de synthèses intermédiaires. C'est pourquoi nous invitons les enseignants à commencer chaque module en annonçant aux élèves qu'il a pour objectif de les rendre capables, à la fin, de raconter tout seuls le récit étudié à quelqu'un qui ne le connaît pas. Toutes les activités que nous proposons visent à faire comprendre

aux élèves que ce sont bien les idées qu'il faut mémoriser et non pas les mots, contrairement à ce que croit une partie d'entre eux.

Selon un rapport récent de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, les élèves sont rarement impliqués dans des échanges réglés, organisés, dans lesquels ils sauraient qu'ils apprennent à mieux parler, à mieux raconter, à mieux comprendre une histoire. La qualité d'un rappel de récit est plus révélatrice d'une bonne compréhension que la quantité d'événements relatés. Cette qualité dépend à son tour de celle de la représentation mentale construite. C'est pourquoi nous proposons aux enseignants d'accorder une place prépondérante à l'activité de narration réalisée par les élèves.

COMPRENDRE L'IMPLICITE

Les recherches sur la compréhension en lecture ont montré le rôle central des processus inférentiels et celui des connaissances antérieures du lecteur dans ces processus. La production d'inférences consiste à opérer des conclusions qui ne sont pas explicitement écrites dans le texte. Cela suppose la mise en relation des informations présentes dans le texte (inférences de liaison) et de ces dernières avec la base de connaissances du lecteur (inférences pragmatiques ou « élaborations »). Le plus souvent, la compréhension de l'implicite repose sur la compréhension fine de l'identité psychologique et sociale des personnages, de leurs mobiles, de leurs systèmes de valeur, de leurs affects, de leurs connaissances. Elle exige donc que les élèves identifient et sachent nom-

mer leurs sentiments, leur caractère, leurs croyances mais aussi leurs buts, car ce sont ces derniers qui motivent leurs actions et permettent au lecteur d'instaurer une hiérarchie entre les événements. Or, certains enfants sont plus habitués que d'autres à réfléchir sur les raisons qui permettent d'expliquer les comportements des autres et à verbaliser ou à entendre verbaliser ces raisonnements.

L'importance de l'éducation est décisive sur ce point, à la fois pour favoriser le développement d'une théorie de l'esprit, mais aussi pour faire acquérir le vocabulaire qui a trait à l'expression des émotions et des sentiments, vocabulaire requis dans de nombreuses tâches et acti-

Les élèves de milieux populaires paient cher une centration trop forte des pratiques d'enseignement au cycle 2 sur le décodage et le manque d'enseignement explicite des connaissances lexicales.

vités scolaires, notamment en littérature de jeunesse. C'est pourquoi *Lectorino & Lectorinette* est construit de manière à apprendre aux élèves à s'interroger systématiquement sur ce qui peut se passer dans la tête des personnages, bien au-delà de ce qu'en dit explicitement le texte. Leurs professeurs guident la recherche de liens entre les faits exposés (les actions des personnages ou les événements qu'ils vivent) et les pensées de ces personnages toujours décomposées en trois sous-ensembles : buts et raisons d'agir, sentiments et émotions, connaissances, croyances et raisonnements.

La relation réciproque entre l'étendue du vocabulaire et la compréhension en lecture est aujourd'hui bien documentée : le vocabulaire facilite la compréhension et celle-ci favorise en retour l'acquisition de mots nouveaux. Dès lors, on perçoit mieux pourquoi les élèves de milieux populaires paient cher une centration trop forte des pratiques d'enseignement au cycle 2 sur le décodage et le manque d'enseignement explicite des connaissances lexicales. C'est pourquoi, dans notre outil, nous avons élaboré un dispositif d'enseignement articulés très étroitement compréhension de texte et acquisitions lexicales. Les principes qui ont

guidé nos choix didactiques sont ceux dont les recherches anglo-saxonnes avaient validé l'impact positif. Il s'agit d'une intervention systématique, régulière et de longue durée, avec des temps explicites centrés sur la mise en mémoire des mots et de leur explication. Nous proposons également de nombreuses activités de lecture, d'écriture et de rappels qui visent non seulement l'explication du vocabulaire mais sa mémorisation et son réemploi, à l'oral comme à l'écrit ; des activités visant à apprendre aux élèves à utiliser le contexte pour déduire le sens des mots qu'ils ignorent et à devenir stratégiques dans leur demande d'aide. Enfin, sont prévues des évaluations régulières et à long terme des acquis des élèves sur le versant lexical.

AUTOMATISER LES PROCÉDURES D'IDENTIFICATION DES MOTS

Le dernier aspect, abondamment documenté, touche l'indispensable automatisation des procédures de décodage. Insuffisamment automatisé, le décodage représente une opération coûteuse et contraignante : les élèves lisent lentement, butent sur les mots inconnus, longs, irréguliers, rares, utilisent des stratégies de contournement, devinent les mots grâce au contexte, etc. Il ne leur reste plus suffisamment de ressources attentionnelles pour traiter le contenu du texte, ce qui rend difficile leur accès au sens global et hypothèque sérieusement leurs chances de le comprendre. C'est pourquoi, dans notre outil, nous organisons un entraînement très régulier de la lecture à haute voix des textes longs, centré sur la fluidité et l'expressivité de cette lecture. Pour rendre cette activité plus stimulante, nous proposons une dizaine de techniques différentes : lecture théâtralisée, lecture en stéréo (c'est-à-dire synchronisée, par deux), lecture alternée (par deux, phrase à phrase), lecture tutorée (doublette hétérogène), lecture assistée (effectuée simultanément à l'écoute d'une lecture enregistrée par le professeur et disponible sur un magnétophone équipé d'écouteurs), lecture suspendue (interruption surprise et pointage), lecture à l'unisson (en chœur, tous les élèves en même temps), etc. ■■■

DISPOSITIF

Raconter

Selon un rapport récent de l'IGEN, les élèves sont rarement impliqués dans des échanges réglés, organisés, dans lesquels ils sauraient qu'ils apprennent à mieux parler, à mieux raconter, à mieux comprendre une histoire. Il est pourtant aujourd'hui établi que la qualité d'un rappel de récit est plus révélatrice d'une bonne compréhension que la quantité d'événements relatés. Cette qualité dépend à son tour de celle de la représentation mentale construite. C'est pourquoi nous proposons aux enseignants d'accorder une place prépondérante à l'activité de narration réalisée par les élèves.

Les compétences à réguler et à contrôler la compréhension sont décisives : notre intervention vise donc, à terme, à apprendre aux jeunes lecteurs à autoréguler leur activité de lecture. Pour cela, nous indiquons aux maîtres comment ils peuvent aider leurs élèves à comprendre les textes proposés, puis à prendre conscience des procédures qu'ils ont employées pour comprendre. Cette prise de conscience émerge progressivement dans le cadre d'un enseignement explicite où les maîtres sont invités à verbaliser systématiquement les buts des tâches scolaires (ce que les élèves ont à faire), les apprentissages visés (ce qu'ils cherchent à leur apprendre), les procédures utilisées (pour réaliser les tâches), les savoirs mobilisés et les progrès réalisés. ■

Dire, écrire et lire un haïku en cours préparatoire

Nous sommes au mois de février en cours préparatoire. La maîtrise du code, acquise par beaucoup d'élèves, reste un terrain mal conquis pour certains. Pourtant, tous sont engagés dans l'écriture d'un haïku. C'est ce que décrit l'auteure qui a observé un moment de classe dans le CP de Véronique Billard.

Annick Cautela, avec la collaboration de Véronique Billard, école du Centre, Saint-Maurice

Les règles de ce poème japonais sont simples : trois vers, dix-sept syllabes, une construction cinq-sept-cinq et une allusion à la saison. Quatre étapes intimement liées vont se succéder. Créer une atmosphère poétique autour d'images mentales liées à une saison et créer à l'oral. Dire, essayer différentes manières de dire. Écrire grâce à des outils de formalisation. Enfin, lire pour partager ses productions.

PRINTEMPS

La classe vient d'étudier les saisons en « découverte du monde ». Elle a constitué ainsi une banque de mots et d'expressions caractérisant chacune d'elles. Quatre thèmes ont été privilégiés : la couleur, les vêtements, la météorologie, la végétation. Le rouge évoque l'été avec tous les fruits comme les fraises ou les cerises, le blanc est associé à la neige en hiver. Les bottes, l'imperméable sont indissociables de l'automne. Avec la météorologie, les verbes font leur apparition : il pleut, il neige, le soleil rayonne. Enfin, la végétation permet d'aborder le monde du vivant associé aux saisons : ainsi les arbres résineux aux aiguilles persistantes et ceux dont les feuilles tombent en automne.

Des ponts sont jetés vers les arts : Arcimboldo, Vivaldi. Nouvelles

occasions de lire et de collectionner mots et expressions sur les saisons. L'enseignante commente par écrit *L'Hiver* d'Arcimboldo : « *Voici l'hiver.*

MOTS CLÉS

CP
Écriture
Poème

C'est le portrait d'un vieillard. Il fait froid dans le dos. C'est un monstre fourchu et tordu. Seuls les citrons lui donnent un peu de gaieté. » Ce court texte donne lieu à lecture. De même, l'écoute musicale d'un extrait des *Quatre Saisons* d'Antonio Vivaldi : « *Imagine un printemps calme et paisible. Il sera vite rattrapé par l'orage qui gronde.* »

L'instant d'écriture est technique. Mais il n'est pas dissocié d'une intention. Ici, tenter d'évoquer des images, des musiques, entrer dans une connivence poétique, une respiration, laisser dériver l'imagination, saisir l'instant et en garder l'émotion intacte, écrire sur le fil de sa pensée pour composer une chaîne orale comme on dessine un tableau ou on écrit une partition. Le but sera de transmettre une image mentale correspondant à la saison. Le haïku est un arrêt sur image. En cela, il est adapté aux élèves du cours préparatoire.

Pour débiter la séance d'écriture, l'enseignante présente simplement

BON À SAVOIR

Les droits d'auteurs de *Lectorino & Lectorinette*, publié par les éditions Retz, sont intégralement versés à **PONG Inter Aide** qui soutient la scolarisation des jeunes enfants dans les pays en développement.

le haïku comme un court poème japonais. Puis elle en lit aux enfants deux exemples de Bashô (*Cent-onze haïku*, éditions Verdier).

« *Soleil rouge vif
impitoyable et déjà
le vent de l'automne*

*Le vent de l'automne
Et pourtant elles restent
bien vertes les bogues »*

Très vite les élèves remarquent que ces courts poèmes parlent de la nature. L'enseignante les guide ensuite vers la structure du poème. Elle leur demande de compter les syllabes orales de chacun des trois vers des haïkus. Les élèves découvrent ainsi le rythme du poème, sa forme. Suit un échange collectif autour de photos représentant des paysages à des saisons différentes. Elles rappellent aux élèves le travail précédent sur les saisons. Ils puisent alors dans leur mémoire les ressources lexicales les plus adaptées à la saison évoquée. « *Les oiseaux font leur nid* », « *le soleil est bas* », « *le vent souffle très fort* », « *le grand froid* », « *les feuilles jaunissent* ». Certaines propositions sont écrites au tableau par l'enseignante.

ÉTÉ

Chacun fait oralement une proposition. Quelques élèves acceptent volontiers de se prêter au jeu et tentent d'organiser ces instantanés en comptant les syllabes orales sur leurs doigts, pratique ritualisée lors d'activités phonologiques. C'est ici la contrainte liée à l'activité artistique pratiquée qui conduit à travailler sur les syllabes, activité dont on connaît par ailleurs l'importance dans l'acquisition de la correspondance entre oral et écrit par les apprentis lecteurs.

Les propositions des uns et des autres résonnent entre elles, se fécondent, engageant le groupe classe tout entier dans la création. Les élèves vont ensuite, collectivement, proposer des vers qui respectent le nombre de syllabes orales et ont un lien avec l'hiver, à partir d'un premier vers écrit au tableau par l'enseignante : « *LeLe ventvent dede l'hil'hi-verver* ». Pour faciliter cette recherche collective, l'enseignante concrétise chaque syllabe par un tiret horizontal. Ainsi chaque élève peut s'essayer à vérifier si le nombre de syllabes de son mot coïncide avec les tirets marqués au tableau.

Les élèves s'exercent par deux à compléter oralement le premier vers. L'organisation en binômes permet à chacun de rencontrer la pensée de l'autre, étayée par les essais poétiques précédents. Ces tentatives ouvrent les champs du possible : on acceptera toute chaîne de mots. Les élèves non francophones, ceux qui éprouvent des difficultés y trouvent leur place et renforcent leur adhésion au groupe.

Après quelques minutes d'essais à voix basse, les élèves qui le souhaitent partagent leurs trouvailles avec leurs camarades. Un élève propose :

« *Le vent de l'hiver
Il neige presque tout le temps
Les feuilles sont parties* »

Les élèves comptent ensuite tous ensemble le nombre de syllabes et

déterminer sur une saison et s'accorder sur les mots à choisir. Les élèves les plus fragiles dans le domaine de la langue prennent confiance en eux et à cet instant, ils se trouvent en position de réussite. Ils interpellent l'enseignante afin qu'elle valide le premier vers. Dans chaque groupe, les élèves lisent et relisent ce que leur camarade a écrit sous la dictée collective. Tous semblent très fiers de leur création. Ils écrivent au crayon, lisent à voix basse ce qu'ils viennent d'écrire. Certains gomment leur premier essai, d'autres poursuivent leur recherche du mot ou de l'expression juste. Tous se prennent au jeu de la création. Ils réfléchissent au choix des mots, à leur musicalité. Les plus rapides produisent un haïku pour chaque saison ; d'autres n'aboutissent qu'à une seule production. Quelques élèves demandent également à se servir du cahier de découverte du monde, afin de s'inspirer des mots et expressions trouvés collectivement.

Une dernière mise au point orthographique est effectuée avec l'aide de l'enseignante ainsi que des supports mis à la disposition des élèves en vue d'une version finale.

Après quinze minutes de production, l'enseignante demande à l'un des élèves de chaque binôme de venir lire ses textes à ses camarades. Chaque haïku est validé par le groupe. Le lendemain, tous les haïkus sont reproduits par l'enseignante puis affichés. Les élèves copient sur leur cahier de français le ou les haïkus qu'il a imaginés.

HIVER

C'est à travers la lecture des haïkus devant les autres que l'évaluation se fait. Une autoévaluation d'abord, puisque chacun vérifie et valide ses vers avec une première lecture ■■■

Les propositions des uns et des autres résonnent entre elles, se fécondent, engageant le groupe classe tout entier dans la création.

valident la proposition. L'enseignante écrit la proposition sous la dictée. Les élèves, à cet instant, sont concentrés. Les yeux fixés sur le tableau, ils lisent en même temps que l'enseignante écrit. Certains, tout en lisant, comptent sur leurs doigts pour vérifier le nombre de syllabes. Une aide s'établit concernant les vers manquants.

AUTOMNE

Aux élèves à présent d'écrire. Par binôme, ils mettent en relation la chaîne orale et la chaîne écrite pour encoder. Sur leur feuille sont tracés les tirets correspondant aux syllabes. Moment d'échanges et de négociation au sein de chaque paire : se

Zoom Sur les traces de Bashô

« *L'été on se baigne
L'été il fait très très chaud
Les papillons volent* »
Valentine

« *Automne de la vie
Feuilles tombent multicolores
Arbres accueillants* »
Antoine

« *Hiver de la brume
Il neige des flocons du ciel
Des luges glissent* »
Anna

« *L'hiver est venu
Il neige presque tout le temps
Les arbres sont nus* »
Louis Raphaël

■■■ syllabique intérieure et personnelle, avant de présenter et de lire à haute voix son haïku. Une évaluation ensuite par les pairs, qui relèvent ou discutent au passage quelques erreurs dans le comptage des syllabes orales, mais surtout qui commentent des réussites, réagissent à ce qu'évoquent les poèmes.

C'est ici que la lecture prend tout son sens : lire c'est entrer en communication, accéder en différé à la pensée d'un autre, s'exprimer en retour, et aussi, lorsqu'on présente sa propre production, se découvrir dans tous les sens du terme, s'exposer aux autres. Et mieux comprendre, ce faisant, beaucoup de choses sur

la nature de l'écrit, qui permet de représenter le monde et qui est aussi transcription de l'oral, qui implique un travail spécifique de mise au point et qui n'existe vraiment que par les réactions de lecteurs. ■

La lecture d'albums, une activité de langage

À quelles conditions la littérature de jeunesse peut-elle constituer une entrée dans l'écrit à l'école maternelle ? Comment faire pour que tous les élèves de cycle 1 apprennent à écouter et comprendre les histoires et à participer aux échanges autour des lectures d'albums ?

Véronique Boiron, maitresse de conférences à l'Espé d'Aquitaine

En fondant notre propos sur des recherches récentes, je voudrais montrer en quoi comprendre ces histoires pose des difficultés à bon nombre d'élèves et en quoi l'enseignement de la compréhension des récits écrits et illustrés est fondamental tout au long du cycle 1.

CE N'EST PAS UN JEU D'ENFANT

Pour un élève de maternelle, entrer dans l'écrit relève d'une véritable révolution cognitive. Il s'agit d'apprendre à se représenter peu à peu le monde différemment via de nouvelles modalités pour parler et penser des objets du monde proches ou lointains, familiers ou encore inconnus. Si les récits de fiction proposent des modalités pour y parvenir, c'est à la condition que les élèves comprennent de quoi ils leur parlent. Pour que chacun y parvienne, il est nécessaire que les maitres proposent des activités à la hauteur du défi à relever. Ces activités, principalement langagières, qui s'appuient sur les

usages du langage oral jusqu'ici le plus souvent pratiqués, celles de la vie quotidienne ou des actions, doivent permettre aux élèves de

MOTS CLÉS

Littérature jeunesse
Compréhension
Maternelle

s'approprier des usages scolaires de l'écrit comme résumer, décrire, émettre des hypothèses. Dans le cas de la lecture d'albums, les activités langagières doivent permettre d'aller au-delà de la compréhension de mots isolés, de phrases juxtaposées et dépasser le traitement d'éléments épars prélevés sur les images. Ces apprentissages sont rendus possibles par un enseignement programmé et explicite tout au long du cycle 1.

Mais l'enseignement de la compréhension ne s'arrête pas là. Il faut aussi que chaque élève apprenne tout d'abord à écouter et comprendre les mots d'un autre absent : l'auteur. Il doit également organiser du ou des sens à partir de mots et

d'images pour comprendre l'histoire. Ensuite, il lui faudra comprendre en l'observant l'activité d'un adulte qui traite ces signes et comprendre qu'il en fait une activité de langage (lire à voix haute, reformuler, commenter, expliquer, argumenter). Enfin, il lui reviendra de partager les images et les mots du texte, apparemment identiques, avec un adulte et des pairs qui n'en déduisent pas nécessairement les mêmes significations : c'est là l'interprétation. Comprendre les récits de fiction ne peut se réaliser naturellement ou spontanément, au simple contact des mots et des images ou encore au hasard des rencontres avec des œuvres du même auteur ou mettant en scène le même personnage. Il convient d'assurer un enseignement qui permette aux élèves d'apprendre à gérer progressivement, avec un groupe de pairs et de manière étayée, la complexité textuelle, narrative et iconique des albums de fiction, ainsi que la complexité des tâches (écoute collective, tâches et évaluation individuelles) qui constituent la lecture d'albums en milieu scolaire.

DES FORMES ET DES PERSONNAGES

Un enfant qui entre en maternelle parvient à comprendre et produire les formes de langage oral qui lui sont adressées ou qu'il entend dans la vie quotidienne. Mais il n'y a aucune évidence pour lui à com-

prendre les formes écrites et élaborées du langage que proposent les albums : tout est différent, l'ordre des mots, la hiérarchie des informations, la présence de reprises pronominales dans les énoncés oraux. La compréhension de l'écrit requiert également l'élaboration d'appuis de nature différente, des intonations, des mimiques. Concernant les récits de fiction, l'hétérogénéité des références pour désigner un personnage est une vraie difficulté : comment comprendre en cycle 1 que « géant affamé », « ogre », « mangeur d'enfants » et « terrible monstre », ou encore que « prince », « fils du roi », « beau jeune homme » et « courageux cavalier » désignent un seul et même personnage ?

De même, il lui est difficile de repérer un personnage étant donné que le plus souvent, des événements l'affectent et le transforment au cours de l'histoire. Il est souvent très différent entre le début de l'histoire et sa chute : il était peureux, le voilà qui devient courageux. Comprendre ce qui anime un personnage n'est pas non plus une simple affaire de lecture de texte, car le plus souvent dans les albums, la pensée des personnages ne fait pas l'objet d'une mise en mots. Ce sont alors les actions qui permettent de comprendre qui ils sont et pourquoi ils agissent ainsi. Mais c'est là fréquemment question de culture, de valeurs, etc., donc d'apprentissage. Ainsi, dans *Le Bateau de petit ours*, braver un dragon, c'est être courageux, donner son bateau, c'est être généreux et accepter de grandir.

DES IMAGES ET DES SAVOIRS

Sans un étayage important de la part des maîtres, les élèves ne s'orientent pas dans les images et interprètent des éléments épars en fonction d'expériences qu'ils connaissent déjà (dans *L'âne Trotro s'habille* de Bénédicte Guettier, le personnage transpire mais la majorité des élèves de petite section disent qu'il pleure), ou à partir de détails qui les amènent à penser qu'il y a plusieurs personnages, alors que le récit en met en scène un seul (dans *Rouge Matou* d'Éric Battut, des taches de tailles différentes sous la moustache du chat font penser à bon nombre d'élèves de grande section qu'il y a deux félins). Ajoutons que les élèves doivent apprendre à construire les différents types de



relations qui varient d'un album à l'autre entre le texte et les images. Ainsi, les informations que chacun porte peuvent être antagonistes et placer alors l'apprenti lecteur face à un choix qu'il ne peut opérer seul : du texte et des images, qui croire ?

D'autre part, pour comprendre un texte, le lecteur doit pouvoir convoquer des savoirs expérimentiels et encyclopédiques. Or, les élèves de cycle 1

ce qui permet de saisir l'humour de la première phrase d'un album : « *Le problème quand on est un renard, c'est qu'il faut tout le temps être intelligent*¹. » C'est parce que le maître explique de manière précise, documentée et réitérée ce que sont les stéréotypes et archétypes littéraires les plus fréquents, sans attendre des élèves qu'ils le devinent, qu'ils pourront progressivement anticiper la chute du récit, comparer, saisir le sens des divers détournements et parodies aujourd'hui omniprésents dans la littérature de jeunesse.

Comprendre ce qui anime un personnage n'est pas non plus une simple affaire de lecture de texte.

ont vécu encore peu d'expériences du monde, relations sociales, voyages, activités culturelles, sportives, et possèdent encore peu de savoirs, historiques ou scientifiques par exemple. Ceci constitue une entrave majeure à la compréhension des récits de fiction (par exemple, pour comprendre *Bonjour docteur* de Mickaël Escoffier, il est nécessaire d'avoir expérimenté le fonctionnement d'une salle d'attente et de savoir que les loups mangent les moutons).

Mais comprendre un texte passe aussi nécessairement par un traitement des stéréotypes qui permettent de construire un horizon d'attente. Par sa seule présence, le personnage du renard indique au lecteur le recours probable à une ruse, et c'est

SE SOUVENIR ET SE REPRÉSENTER

Le fait d'avoir à garder et gérer une quantité importante de langage n'est pas anodin pour un élève de cycle 1, car cela met en jeu la capacité de mémorisation dont on sait qu'elle est encore très restreinte chez les jeunes élèves. Le choix des albums est fondamental : le texte ne peut être trop long, au risque de voir l'élève oublier le début de l'histoire au fil de la lecture. Comprendre, c'est aussi mémoriser. La dramatisation et la théâtralisation des lectures par le maître aident grandement leurs élèves à garder les éléments saillants du récit en mémoire. ■■■

¹ *Le problème quand on est un renard*, Frédéric Stehr.

3. Tous les chemins...

■■■ Écouter et comprendre des récits supposent de se construire des représentations des personnages, de leurs agissements et des lieux évoqués. Celles-ci sont principalement rendues possibles par les savoirs et les expériences vécues ou fictives préalablement rencontrées. Les représentations du tout jeune élève dépendent, elles, des aides multiples et variées que peut fournir le maître, notamment dans l'élaboration de catégories de personnages (loup, dragon, sorcière), de lieux (forêt, château), d'actions (élaboration de potion magique) que la littérature de jeunesse convoque fréquemment.

Si, de fait, tout texte est incomplet car il ne saurait fournir au lecteur l'ensemble des références qui per-

mettent de construire son univers, alors c'est au lecteur de gérer les non-dits, les ellipses. Pour mener à bien cette activité, l'apprenti lecteur devra prendre appui sur les informations fournies par les discours du maître, pour qui la tâche est complexe, car sa lecture experte lui permet de gérer sans peine les implicites.

Comprendre un récit de fiction écrit et illustré, c'est être en capacité de s'engager dans une activité langagière qui permet de réfléchir, de mobiliser des connaissances, des expériences, d'émettre des hypothèses, de réviser, de réguler, de douter, de comparer, d'élaborer des représentations. Il s'agit bel et bien

d'activités de haut niveau pour les élèves de maternelle, qui ne sauraient se réaliser sans les apports de l'activité langagière et intellectuelle des maîtres qui, par leurs manières de lire, de reformuler, de résumer, de commenter avant ou après leur lecture, donnent à entendre et saisir comment ils parviennent à comprendre les récits ainsi que ce qu'ils attendent des élèves dans la situation de lecture à l'école. ■

POUR EN SAVOIR PLUS

Sur le sujet, voir notamment les recherches de Véronique Boiron en 2012, de Véronique Boiron & Maryse Rebière en 2009, de Mireille Brigaudiot en 2008, d'Emmanuelle Canut & Martine Vertalier en 2012, de Claude Le Manchec en 2005.

Des textes littéraires au CP ?

Les méthodes et les pratiques proposant de lier la lecture des textes littéraires à l'apprentissage de la lecture sont souvent vues comme trop exigeantes pour les élèves en difficulté. Pour l'auteure, ce n'est pas le cas, au contraire.

Agnès Perrin-Doucey, maître de conférences en littérature, faculté d'éducation, université Montpellier 2 - Lirdef/Alfa

On considère souvent que l'enfant ayant du mal à franchir l'obstacle du décodage doit se voir proposer une tâche de lecture allégée. Traditionnellement, cet allègement se fait sur le choix du texte : il est réduit, simplifié, articulé strictement à l'acquisition des correspondances graphophonologiques, afin de permettre à l'élève de décoder plus aisément. Une telle pratique exclut donc l'album comme support d'apprentissage.

Pourtant depuis les travaux de Gérard Chauveau, on sait qu'un bon lecteur est certes un bon décodeur,

mais surtout quelqu'un qui se représente la lecture comme un acte personnel et solitaire et qui comprend

MOTS CLÉS

CP
Littérature
Lecture autonome
Compréhension

que le lecteur doit s'investir pleinement dans le texte pour lui-même. Serge Boimare, par ailleurs, a montré tout l'intérêt des textes porteurs de sens pour permettre aux élèves empêchés de penser ou paralysés par la peur d'apprendre de renouer

avec les apprentissages. Interrompre ou réduire la lecture des albums au moment où les élèves doivent acquérir une autonomie de lecture peut donc engendrer une démotivation et vider l'activité de son intérêt.

Dès lors, comment procéder pour permettre la lecture d'œuvres littéraires, sans négliger l'apprentissage technique de la lecture ? Pour réduire cette difficulté, l'Observatoire national de la lecture, s'appuyant sur les travaux de M. Brigaudiot, préconise depuis 2007 d'associer la lecture magistrale des textes au travail laborieux de décodage réalisé par les élèves. Pourtant, de nombreux enseignants se demandent encore si cette pratique ne freinerait pas l'apprentissage de la lecture, dans la mesure où les textes sont travaillés comme une forme de relecture et non comme une véritable découverte. Cette modalité d'entrée dans les textes ne favoriserait-elle pas une lecture-devinette qui conduirait l'élève à réciter au lieu de lire ? J'avance au contraire qu'elle sou-

Zoom Braver les résistances

Faire lire des œuvres littéraires pour la jeunesse au CP permet de soulever des problèmes de compréhension que les élèves résolvent progressivement à l'oral dans une interaction entre pairs. Le travail de découverte de textes peut permettre de traiter ces problèmes, à condition d'associer lecture magistrale et relecture d'extraits par l'élève. Ainsi, dans l'album *Le Petit Roi*, la résistance du texte se construit autour de l'idée que le petit roi est « *tout seul, perdu dans une foule d'autres petits rois qui*

s'appell[ent] tous moi ». Dans le temps collectif de lecture, les élèves sont conduits à interroger cette phrase, en tentant de saisir la situation dans laquelle se trouve le personnage. Lorsque le texte est donné à déchiffrer individuellement, ils doivent revenir sur cette phrase difficile, donc en revisiter le sens. On peut dès lors proposer des exercices qui interrogent les mots « *seul* » et « *foule* » (mot à copier sous des images, dessin à sélectionner, à réaliser, etc.). Ces activités vont permettre de com-

prendre individuellement qu'il y a une contradiction dans la phrase de l'album, parce qu'elle juxtapose deux mots dont les sens sont contraires. Dès lors, les élèves vont pouvoir à nouveau interpréter cette contradiction en expliquant qu'il est seul parce qu'il ne joue pas avec les autres, parce qu'il n'a pas envie d'être avec les autres, parce qu'il n'aime pas les autres enfants, parce qu'il a perdu quelqu'un et qu'il se sent seul, etc.

A.P.-D.

Enfin, pour automatiser l'apprentissage, il est nécessaire de recontextualiser les mots travaillés dans d'autres phrases. On impose ainsi une lecture qui ne s'appuie plus du tout sur un contexte connu.

APPRENDRE À COMPRENDRE

La lecture magistrale expressive constitue à l'école maternelle le seul moyen d'entrer dans la littérature. On observe que cette pratique permet de faire découvrir la langue écrite au jeune élève, d'enseigner la compréhension. Progressivement, les élèves peuvent développer de véritables stratégies pour comprendre et s'emparer des œuvres, bien qu'étant non-lecteurs. Ainsi, ils s'approprient le système des personnages, le déroulement des événements, ils entrent dans la fiction et structurent en partie les savoirs indispensables. Interrompre cette pratique au cours préparatoire sous le prétexte que l'enfant apprend à lire, c'est l'éloigner de l'apprentissage de la compréhension et de la découverte d'une œuvre intégrale. De fait, on soumet alors à la lecture des élèves de CP des textes moins riches, qu'ils nomment « *textes de bébés* » et qui ne les motivent pas nécessairement. Au contraire, ainsi conçue, l'association lecture magistrale d'œuvres et relecture autonome d'extraits de ces œuvres favorise la découverte et la compréhension de la nature de l'activité du lecteur. ■

tient l'apprentissage du décodage et de la compréhension.

Le décodage se construit en effet à partir de plusieurs stratégies : la maîtrise des correspondances graphophonologiques, l'appui sur un capital orthographique et l'appui sur un contexte. Lorsque l'élève connaît déjà le texte (parce qu'il l'a travaillé en classe), il va deviner une partie des mots qui sont soumis à sa lecture, en situant ce qu'il lit dans un contexte connu. C'est un appui très motivant et qui favorise l'investissement dans la tâche de décodage. Néanmoins, il est évident que si l'enfant en reste à cette pratique, il ne progressera pas dans l'apprentissage de la lecture et dans sa représentation du rôle du lecteur.

Pour éviter cette dérive, l'enseignant doit se saisir de cette première lecture-devinette et conduire l'élève à justifier son décodage par des questions du type « *comment as-tu fait pour lire ce mot ?* » La lecture ayant été facilitée par la connaissance du contexte, l'enfant mis en situation de réussite peut alors s'investir pleinement dans l'explicitation, l'écoute et l'appropriation des procédures utilisées pour lire un mot. Ainsi, se mettent en place progressivement des éléments concourant à organiser une clarté cognitive.

Par exemple, à la fin du mois de janvier, les élèves de deux classes de CP doivent lire la phrase extraite de l'album *C'est pas moi* : « *Maman*

est entrée dans ma chambre avec les joues toutes rouges en disant que j'allais regretter ce que j'avais fait. »

Si, dans ce contexte spécifique, le début de la phrase est assez facile à déchiffrer, parce que les élèves savent en identifier les mots, les termes « *joues* », « *rouges* », « *regret-*

On soumet à la lecture des élèves de CP des textes moins riches, qu'ils nomment « *textes de bébés* » et qui ne les motivent pas nécessairement.

ter », « *disant* » constituent, quant à eux, les véritables obstacles à franchir. La classe qui connaît le texte, parce qu'il a été lu et travaillé dans des séances collectives, les surmonte aisément ; alors que la classe qui n'a pas travaillé l'album passe un très long temps sur le décodage de ces termes. L'enseignante de la première classe a le temps d'isoler ce qui a fait l'objet d'une devinette (parce que compris, deviné en s'appuyant sur le contexte). Elle demande alors aux élèves de prouver que ces mots se lisent bien comme ils l'ont supposé, grâce à leur connaissance de l'album. Le travail technique réalisé ainsi permet de mettre en évidence les différentes stratégies utilisées. Charge ensuite à l'enseignant de récapituler ces pratiques, pour permettre à chacun de les réemployer.

Littérature et TNI en maternelle

Sur l'écran géant accroché au mur de la classe, sont projetées les pages d'un album. L'enseignante lit l'histoire et tourne les pages en cliquant. Vingt-six enfants ébahis, à l'écoute, réceptifs. Mais comprennent-ils l'histoire ou sont-ils simplement subjugués par les images, bercés par la voix ?

Sophie Warnet, professeure des écoles, maître formateur, Pierrelatte (26)

Le tableau numérique interactif a certes ce pouvoir d'attraction, suscitant la curiosité et l'intérêt des élèves, mais il est aussi un formidable outil permettant d'amener les enfants, et surtout ceux en difficultés, sur le chemin des histoires.

Tout d'abord, le format du support de lecture rend plus simple et efficace le travail avec la classe entière ou le groupe. Les illustrations sont assez grandes pour que chacun se retrouve face au personnage principal de l'histoire, projeté à échelle humaine. On imite sa position pour comprendre ses émotions puis imaginer les causes de sa colère, par exemple.

À coup de crayon magique, les élèves interviennent directement sur la première de couverture projetée. Ils mettent en lumière les liens entre les informations contenues dans l'illustration et le titre. Ce travail permet de formuler les premières hypothèses de lecture, de se poser des questions, d'être en attente... Les élèves en difficultés ne restent ainsi plus passifs : ils s'approprient des stratégies pour entrer dans un récit.

Pendant le travail dédié à la compréhension, le tableau numérique interactif permet de circuler dans l'histoire, tout comme l'album, mais cette circulation est rendue visible. Sur l'écran les élèves font défiler les pages de l'album à l'aide des flèches de circulation pour avancer ou reculer ou trouver directement la page recherchée à l'aide de l'affichage des pages en miniatures. Ils reviennent en arrière en cas de désaccord, pour vérifier qui avait raison.

Pendant la première lecture de l'album, des notes sont dictées à l'adulte, sous certaines pages, au fur

et à mesure du dévoilement de l'histoire. À chaque relecture, les élèves reviennent systématiquement sur ces écrits : « *On avait dit que c'était du sang sur les pattes du chat mais en fait, c'est du ketchup* ». Ils prennent conscience de leur avancée dans la compréhension entre la découverte du récit et la relecture, du décalage entre leurs premières hypothèses et ce que l'histoire raconte. Ainsi, ils apprennent que lorsqu'on lit, on doit constamment réajuster ce que l'on comprend. Tout au long d'une séquence de travail autour d'un récit, le questionnement autour des nœuds

MOTS CLÉS

Numérique
Maternelle
Interactivité

et à mesure du dévoilement de l'histoire. À chaque relecture, les élèves reviennent systématiquement sur ces écrits : « *On avait dit que c'était du sang sur les pattes du chat mais en fait, c'est du ketchup* ». Ils prennent conscience de leur avancée dans la compréhension entre la découverte du récit et la relecture, du décalage entre leurs premières hypothèses et ce que l'histoire raconte. Ainsi, ils apprennent que lorsqu'on lit, on doit constamment réajuster ce que l'on comprend. Tout au long d'une séquence de travail autour d'un récit, le questionnement autour des nœuds

de l'histoire, les désaccords, les différents points de vue sont gardés en mémoire, enregistrés, témoignant ainsi du chemin parcouru.

POUR LA DIFFÉRENCIATION

Construire des séances adaptées aux élèves en difficulté est facilité. On copie et colle des illustrations et anime des séances de rappel de récit : un élève raconte l'histoire avec l'appui de ses pairs, et l'enseignante évalue sa compréhension du récit.

L'outil permet aussi de proposer aux élèves, par deux ou trois, de jouer avec les personnages détournés des récits connus, afin de construire une nouvelle histoire ou d'inventer un dialogue entre eux. Ils s'enregistrent et lient l'enregistrement au personnage, de manière à faire partager leur création au reste de la classe.

La motivation éprouvée par l'utilisation de l'outil est souvent plus forte que la peur de se tromper ou la peur de s'exprimer. Alors, progressivement, les élèves, comprenant de mieux en mieux les histoires, s'engagent dans une lecture participative. ■

En pratiques Phrase à lire, phrase à danser

Le fil conducteur de la mythologie grecque a servi de trame à un projet de danse contemporaine mené dans une classe unique scolarisant des élèves du CE1 au CM2. La lecture à dévoilement progressif de l'album à danser *Les Sept Secrets de monsieur Unisson* incite par exemple à l'exploration de la matérialité de l'air via la situation dite du « *vent magique* » ; celle-ci repose sur la relation dynamique entre un élève campant le rôle d'Éole-souffleur et un danseur endossant le rôle

de chuteur, faisant écho au mythe d'Icare, également étudié. « *Phrase à lire* » et « *phrase de danse* » : mon objectif est de faire prendre conscience à mes élèves qu'une phrase peut se vivre corporellement, avec toutes les fibres de son être. Lire a alors vocation à se parer d'une dimension nouvelle, plus poétique que celle des manuels, car plus sensorielle. En définitive, la survalorisation scolaire des langages écrit, oral et mathématique ne doit pas faire occulter qu'à côté de ces langages fondamentaux coexistent

d'autres types de langages (poétiques, musicaux, picturaux, moteurs) que l'imaginaire collectif a tendance à reléguer au second plan, sous prétexte qu'ils ne participeraient pas directement à l'insertion dans le monde actuel. Ainsi, pour que l'apprentissage de la lecture s'enclenche au mieux, une pédagogie du détour par d'autres langages, en l'occurrence le langage du corps, s'avère une piste fructueuse à explorer.

CHRISTOPHE CHARPIOT
Professeur des écoles

4. Au-delà de la classe

La lecture, c'est au-delà de la classe traditionnelle qu'elle naît et se déroule, en famille, lorsqu'on est un enfant rom ou que l'on est sourd ou malentendant, lorsque l'on vient de très loin ou que l'on est adulte. Et un panorama de la recherche viendra clore le dossier.

Petit lecteur deviendra grand

Nous avons demandé par le relai de la FCPE à des parents de témoigner sur l'expérience de lecture de leurs enfants. Voici un florilège parmi un nombre impressionnant de réponses à notre appel.

MON FILS A 3 ANS, et nous partons en voyage en banlieue parisienne sans son père. Le trajet est un peu long, on traverse plein de villes accolées, et le bonhomme regarde par la fenêtre. Tout à coup, il s'écrie, tout excité :

« Regarde maman, il y a papa ! »

— *Oui, oui, mon chéri* », je réponds machinalement.

Cinq minutes plus tard, il recommence :

« Et encore là il y a papa ! »

— *Mais mon chéri, ce n'est pas possible, il ne peut pas être partout à la fois !*

— *Mais c'est écrit papa, regarde, en bleu !* » insiste-t-il.

Je tourne la tête, et là, je comprends. Nous avons croisé plein de P en bleu (à chaque parking), et aussi un H (pour hôpital) qui est la première lettre du prénom de son père.

EMMANUELLE HOLVOET

MON FILS AVAIT COMMENCÉ à comprendre la lecture. Le monde autour prenait un sens nouveau.

Un jour, un professeur de français a eu l'idée géniale de demander à la classe de mon fils de citer quelques bouquins qu'ils avaient lus et d'en dire quelques mots à toute la classe. Ainsi, des élèves ont été séduits par

l'exposé des uns ou des autres de leurs camarades et le professeur a invité les élèves à se prêter, à s'échanger des livres.

MOTS CLÉS

Parents d'élèves

D'après ce que nous a dit notre fils, ses camarades et lui-même étaient un peu étonnés de voir que les uns et les autres lisait, étant donné qu'ils ne parlent quasiment pas de lecture entre eux. Leurs conversations portant habituellement sur les jeux vidéos, les mangas, les vidéos sur YouTube, les SMS. Lorsque ce fut le tour de mon fils de prendre la parole, il a parlé du fameux *Joe Millionnaire*, ses camarades ont beaucoup ri et ont été enthousiasmés, et lui était très fier de susciter un tel intérêt.

À la maison, ce fut ensuite : j'ai prêté tel livre à Untel, et tel livre à Unetelle. Untel m'a prêté ça, ça a l'air chouette.

C'est à partir de là qu'il a souhaité s'acheter d'autres ouvrages, et que nous avons été très surpris de voir qu'il pouvait lire très vite et enchaîner les titres tout en restant critique sur ses lectures.

NATACHA APPAVOO

JE ME SOUVIENS D'UN SOIR

où Gustave, 5 ans et demi, est assis sur notre lit, avec un livre qu'il aime bien. Depuis la salle de bains, je l'entends déchiffrer le texte : « et... il... a... gi... ta... la... main... en... signe... d'a... dieu... », puis il répète la phrase entière, regarde l'image et là, il se met à crier : « Maman ! "Et il agita la main en signe d'adieu" ! Regarde, c'est ça qui est écrit ! Eh oui, c'est vrai, il leur dit au revoir en fait. » Il me montre le dessin, puis me relit le texte plusieurs fois, il était tellement content d'avoir compris. Ça m'a rappelé un autre moment de lecture, l'était précédent. En voiture, on attendait dans un embouteillage. Gustave se met à lire une pancarte avec mon aide pour les sons [on] et [en] : « mai... son à ven... dre. » Et là, c'est comme une révélation pour lui : il comprend que les gens qui vivent là, sur le bord de cette route, veulent vendre leur maison ! Il était très heureux de le savoir.

CATHERINE COLOMBEAU

EN DÉBUT DE PRIMAIRE, la lecture ne semblait pas être faite pour lui ni lui pour la lecture. Et un jour, suite à l'écoute d'une émission de radio, une phrase me fige : il n'existe pas de mauvais lecteur, il existe juste des enfants à qui on n'a pas présenté les bons livres ! Et me voilà partie à la recherche de livres parlant de ses passions : le foot et le sport en général, et le voilà piégé par la magie du livre. Ensuite, ce fut un jeu d'enfant que de lui présenter des livres de ces auteurs sur ■■■

4. Au-delà de la classe

■■■ d'autres sujets. Une seule règle depuis : il doit essayer d'entrer dans les histoires et ensuite, si un livre ne lui plait pas, il doit m'aider à comprendre pourquoi afin que je trouve les suivants, et cela fonctionne.

FABIENNE MAHREZ

NOTRE QUATRIÈME ENFANT, dysphasique, souffrait de troubles du langage : à 4 ans il ne parlait pas encore, par manque de vocabulaire et à cause de mauvaises constructions de phrases. Il n'était évidemment pas porté sur la lecture.

Apprendre à lire lui a tout de même appris à parler et, du coup, nous lisions tous les soirs chacun une phrase sur deux. Mais les livres adaptés pour lui, gros, avec des images, étaient trop bébés. Nous allions bien à la bibliothèque, mais cela ne l'intéressait pas.

Et puis il est rentré au collège, dans une classe spécifique DYS (dyslexiques, dysphasiques, dyscalculiques, dysorthographiques, dyspraxiques).

La professeure de français de la 6^e leur a demandé de lire des livres (format livre de poche) pendant toutes les vacances, livres correspon-

dant à leur âge, pas trop longs, écrits pas trop petit avec encore quelques dessins et tellement intéressants qu'il a fini par lire sans m'attendre, parce qu'il était impatient de connaître la suite. Et puis la professeure leur présentait d'autres livres en classe et leur demandait d'en choisir deux ou trois dans l'année : on allait commander ensemble à la librairie, puis il y est allé seul.

Il est devenu lecteur et fier de lire des livres parfois aussi gros que les miens. ■

MADAME BONNET

Comment lit-on les albums dans les familles ?

Dans les familles, les enfants ne disposent pas du même nombre de livres, ni des mêmes types d'albums. Alors l'école participe à construire des inégalités, quand on fait comme si tous les enfants avaient les mêmes habitudes de lecture.

Stéphane Bonnéry, équipe Escol-Circeft, université Paris VIII

Nous avons conduit une série d'enquêtes dans les familles sur les manières de lire et sur les livres possédés par des enfants scolarisés en cycle 2, quand l'enfant n'est pas encore considéré autonome dans la lecture, et que le parent l'accompagne : les socialisations lectorales sont donc particulièrement observables dans l'échange.

UN DÉPLACEMENT DES INÉGALITÉS

Pendant des décennies, les inégalités tenaient à la présence ou à l'absence de lectures enfantines dans les familles. L'abaissement du prix du livre et le développement de bibliothèques de prêt ont facilité

l'accès à l'objet. Mais les écarts persistent : les familles les plus dotées en capital culturel ont amplifié leurs pratiques liées à la littérature de

MOTS CLÉS

Parents d'élèves
Inégalités
Pratiques de lecture

jeunesse. Notre enquête le confirme : le nombre d'ouvrages à disposition de l'enfant^[1] varie de trois (père intérimaire, mère au foyer, scolarisation

[1] Les parents ne possédant pas de livres pour enfants ou n'en lisant pas à leurs enfants sont susceptibles d'avoir refusé plus souvent de participer à l'enquête, ce qui explique le nombre minimal de trois livres à la maison.

primaire au Maroc) à plus de 300 (père spécialiste en effets spéciaux cinéma, mère monteuse cinéma, une grand-mère bibliothécaire, l'autre institutrice de maternelle, etc.).

Les pratiques de lecture enfantines se sont diffusées, mais elles sont plus ou moins fréquentes selon les milieux sociaux. Et on ne lit pas les mêmes choses selon les caractéristiques des familles : nous nous sommes attachés à distinguer le type de livres car la littérature de jeunesse, tout particulièrement à l'âge de l'entrée dans la culture écrite, a connu une évolution fragmentée.

D'un côté, perdurent des classiques de ce secteur éditorial (*Père Castor*, contes patrimoniaux) dont l'essentiel de l'histoire est le plus souvent explicite, comme le contenu moral ; se sont aussi multipliés des récits aux trames narratives simples sur le quotidien des enfants (par exemple, les séries *Petit Ours brun*, *Martine*, *Julie*) ou sur les aventures d'un personnage anthropomorphe (*Monsieur*, *Madame*, *Margot l'escargot*) ou encore dérivées de produits

marchands (le livre Club Mickey, Hachette adapte les dessins animés Disney). Nous avons nommé cette catégorie d'ouvrages « OPAPreD », ouvrages principalement accessibles au premier degré : autrement dit, leur sens principal est explicite.

Ils se distinguent des OSR : ouvrages sollicitant une grande réflexivité et nécessitant d'être lus en lien avec des connaissances culturelles prérequis. Ils ont besoin d'être comparés avec d'autres histoires (*Les Trois Petits Cochons*, *Pierre et le Loup* de Prokofiev, etc., dans *Le loup est revenu* de Pennart, etc.), ils reposent sur de l'humour au second degré, ou bien le lecteur doit deviner des sens cachés à partir des discordances entre texte et image et entre parties de l'album.

AUX EXTRÊMES

Le type d'ouvrages possédés, comme leur nombre ou la manière de lire, est corrélé avec les caractéristiques sociales et culturelles des familles, mais d'une manière qui n'est pas univoque : se combinent les ressources financières, le type de pratiques éducatives et le capital culturel des parents (durée et types d'études, pratiques culturelles des adultes).

À un extrême, des parents enseignants et professionnels des milieux artistiques, qui ont eux-mêmes bénéficié étant enfant d'une forte socialisation lectorale et artistique, possèdent des bibliothèques familiales fournies (jamais en dessous de cinquante livres) où les OPAPreD (avec une présence des œuvres patrimoniales choisies par les parents et de livres plus commerciaux choisis par les enfants) cohabitent avec des OSR choisis dans un premier temps par les parents pour faire connaître des ouvrages ou des auteurs (Ponti, Pennart, Boujon, etc.), ce qui peut conduire ensuite l'enfant à redemander des ouvrages des mêmes auteurs. L'accent est mis tout d'abord sur l'initiation et la construction de parcours de lecteurs, à travers l'explicitation de ce que le parent lisait au même âge. Il est mis aussi sur la mobilisation de postures réflexives, tel qu'identifier les allusions à d'autres histoires comme indice d'un sens caché du livre qu'on est en train de lire, ou relire en débusquant des interprétations nouvelles. Ces lectures enquêtes sont plus fréquentes sur les OSR, mais ces familles les conduisent également sur des OPAPreD : on compare par exemple le loup d'un conte

classique avec Ysengrin. Ces lectures sont les plus proches des attendus scolaires, et en classe, elles sont parfois considérées comme évidentes par les enseignants les moins formés, qui alors explicitent peu les procédures de construction du sens. Ces familles sont pourtant très minoritaires.

À l'autre extrême, et c'est le cas le plus fréquent, les parents peu scolarisés occupant des emplois d'exécution (ouvrier, employé) ou d'artisans de la restauration ont un petit nombre d'ouvrages et presque exclusivement des OPAPreD, choisis pour leur capacité de correspondre à ce que l'enfant connaît déjà (séries TV, séries commencées), avec très peu de classiques. Leur lecture se focalise sur l'oralisa-

tion du texte, soit dans une logique instructive de bonne énonciation sur le modèle de la lecture orale scolaire qu'ils ont connu en tant qu'enfant, soit sur le mode du plaisir d'accès à ce que l'histoire dit explicitement : peu de différence est faite ici avec le récit oral et de mémoire d'une histoire, car peu d'indices sont pris dans le texte et les images dans une posture interprétative. Ces lectures sont les plus éloignées des exigences scolaires, mais il arrive qu'elles soient reproduites dans les classes de zone d'éducation prioritaire, pour s'adapter aux enfants.

à domicile du fait de leur métier, surtout quand elles travaillent en lien avec une crèche, mais ce sont essentiellement des OPAPreD et des livres destinés à un lectorat un peu plus jeune que les livres qui se trouvent dans les classes de cycle 2. Les lectures orales prédominent. Les parents ingénieurs, ou cadres commerciaux, ont eux aussi une bibliothèque qui peut être fournie (parfois plus de cinquante livres), mais les OPAPreD prédominent largement. Ils valorisent la lecture plaisir, sous l'angle de la détente mais aussi de l'instruction (présence non négligeable des classiques). Les livres sollicitant des postures de lecteur enquêteur sur le sens de l'histoire sont plus rares, et ont été le plus souvent acquis soit par abonnement, donc sans choisir l'album lui-même, soit parce que cet OSR est l'un des rares qui soient connus par les parents ou étudiés à l'école par l'enfant qui l'a réclamé (*Le loup est revenu*, *Petit Bleu et Petit Jaune*, etc.). Les classiques sont plus présents que dans les familles populaires. Les lectures réflexives cohabitent avec les lectures orales, selon ce que le livre encourage le plus.

Cette alternance avec une moindre fréquence des lectures enquêtes est sensiblement la même pour les parents qui travaillent dans l'éducation hors enseignement (animateurs, éducateurs), voire pour les enseignants ou artistes issus de milieux populaires. Du fait des formations qu'ils ont suivies, comme de leur éducation familiale sollicitant davantage l'avis de l'enfant, la présence des OSR et des lectures enquêtes est un peu plus fréquente que dans le cas précédent, sans l'être ■■■

Le type d'ouvrages possédés, comme leur nombre ou la manière de lire, est corrélé avec les caractéristiques sociales et culturelles des familles.

tion du texte, soit dans une logique instructive de bonne énonciation sur le modèle de la lecture orale scolaire qu'ils ont connu en tant qu'enfant, soit sur le mode du plaisir d'accès à ce que l'histoire dit explicitement : peu de différence est faite ici avec le récit oral et de mémoire d'une histoire, car peu d'indices sont pris dans le texte et les images dans une posture interprétative. Ces lectures sont les plus éloignées des exigences scolaires, mais il arrive qu'elles soient reproduites dans les classes de zone d'éducation prioritaire, pour s'adapter aux enfants.

Entre les deux, des cas contrastés sont repérables. Les assistantes maternelles ont beaucoup de livres

En savoir plus Méthodologie de la recherche

Soixante-deux familles ayant un enfant au moins scolarisé en cycle 2 ont été interviewées sur les modalités par lesquelles elles se sont procuré les albums qui se trouvent au domicile, sur leurs goûts en la matière ainsi que sur les pratiques culturelles et les trajectoires sociales des parents. L'enquêteur a également recueilli lui-même, et non

pas sur déclaration des parents, la liste des ouvrages à la disposition de cet enfant à son domicile au moment de l'enquête (nous mêlons donc livres possédés et empruntés). Par ailleurs, nous avons recueilli soixante-quatorze observations de lecture (deux albums chaque fois) réalisée par un adulte (la mère le plus souvent) à un

enfant scolarisé en cycle 2, pour comprendre les différentes manières de lire les deux mêmes albums selon les caractéristiques sociales, culturelles et scolaires des familles.

Les données ont été recueillies par des étudiants et par nous.

S. B.

4. Au-delà de la classe

■ ■ ■ autant que chez les premiers évoqués, où les pratiques cultivées qui se sont généralisées dans l'école sont familières depuis plusieurs générations.

QUELS CHOIX POUR LA CLASSE ?

Face à cette diversité, que proposer pour la classe ? S'adapter à chacun (ou à ce que l'enseignant croit être l'habitude familiale) conduit, en dénivellant les exigences, à accroître les inégalités, tout autant que l'indifférence aux différences. Ne vaudrait-il pas mieux installer chez tous les élèves les connaissances et les habitudes requises dans la suite de la scolarité ? Seule une minorité partage ces prérequis et ne perdra rien à les partager avec le groupe classe.

Les différents types de livres sollicitent des manières de lire distinctes : identification au héros, repérage des figures de style et des trames typiques ou de leur détournement, enquête sur le sens non explicite, etc. Sans présupposer que les uns ou les autres sont connus, l'école pourrait viser à faire découvrir ces différentes manières de lire,

auxquelles on vient de voir que toutes les familles ne sont pas à même de socialiser leurs enfants.

Il semblerait ainsi utile, en cycle 1 et 2, d'installer partout la connaissance des classiques auxquels font allusion tant d'OSR que les élèves plus grands rencontrent ; en effet, en ZEP, les classiques sont amenés

S'adapter à chacun conduit, en dénivellant les exigences, à accroître les inégalités, tout autant que l'indifférence aux différences.

aujourd'hui plus tardivement qu'auparavant, ce qui fait prendre du retard très tôt dans la scolarité aux enfants qui n'ont que l'école pour les découvrir^[2].

De même, les OPAPreD, s'ils ont toute leur place dans les classes, sont intéressants pour faire identifier des trames simples et standards et pas seulement pour faire acquérir du vocabulaire sur un thème, comme

² Stéphane Bonnéry, « Quels livres fait-on lire en maternelle ? », *Dialogue*, n° 150, 2013, GFEN, p. 15-21.

on le voit parfois dans les classes de ZEP.

La difficulté de lecture inhérente aux OSR mérite d'être identifiée par les praticiens, et leur usage pensé en conséquence. Ils sont moins adaptés qu'un OPAPreD pour une lecture avec peu de commentaires qui vise à faire connaître du répertoire. L'installation, préalable à la lecture d'OSR ou à l'occasion de celle-ci, des connaissances requises semble nécessaire pour que cette lecture permette de développer chez tous les élèves les postures de lecture enquête.

Comprendre des livres variés et prendre du plaisir à les lire, cela s'apprend aussi. Pour que tous les enfants y parviennent, c'est à l'école de prendre en charge cet apprentissage. ■

POUR EN SAVOIR PLUS

Sur l'analyse des types d'albums :

<http://enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/bonnery.pdf>

<https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-b/Loup%20y%20es-tu.pdf/view>



Des enfants roms face aux énigmes de l'écrit

Les enfants roms sont-ils différents des autres enfants ? Non. Mais ils vivent dans un environnement où les écrits et les lecteurs n'existent pas. Leur réflexion sur l'écrit a donc débuté des années plus tard. On peut alors observer, à travers eux, les idées qu'ont tous les enfants sur l'écrit à un âge préscolaire, idées que les adultes ne soupçonnent pas.

Anne Torunczyk, formatrice spécialiste de l'apprentissage de l'écrit

Les travaux d'Emilia Ferreiro, formatrice auprès d'adultes analphabètes et illettrés pendant de longues années, m'ont enseigné l'importance d'observer les apprenants (avant toute entreprise d'enseignement) pour essayer de comprendre leurs représentations de l'écrit. Elle a admirablement décrit le processus de recherche élaboré par les enfants eux-mêmes pour découvrir, à l'aide d'hypothèses successives constamment remises en cause, la nature de notre écriture alphabétique. Aussi, lorsqu'on m'a demandé d'aider des enfants roms à apprendre à lire, avant toute chose j'ai essayé d'entrer dans la pensée de ces enfants en observant ce qu'ils faisaient et en les questionnant.

Enfants roms, serbes ou roumains, ils étaient scolarisés depuis des mois, voire des années pour certains (en maternelle, CP ou CE1). Ils avaient de 5 à 11 ans et parlaient bien ou relativement bien le français. Pourtant, ils étaient tous très loin de pouvoir assimiler ce que l'école cherchait à leur enseigner.

Rien d'étonnant à cela : ils vivaient à l'écart de tout, sur un plateau désertique entouré de garrigue. Pas un écrit autour d'eux : ni noms de rue, ni affiches publicitaires, ni journaux, ni prospectus. Leurs parents étant analphabètes, ils n'avaient jamais eu l'occasion, avant d'aller à l'école, de voir quelqu'un lire ou écrire.

Et pourtant : s'ils ne savaient rien, à part écrire leur prénom et nommer quelques lettres, ils réfléchissaient, comme tous les enfants. Ils avaient essayé de comprendre, avaient éla-

boré des hypothèses sur ces trucs nouveaux, bizarres pour eux, que constituaient les textes, les mots et les lettres.

MOTS CLÉS

Enfants roms
Hypothèses
Phonologie

Je n'arrivais pas avec l'ambition de leur apprendre à lire, je voulais seulement stimuler leur réflexion, et accélérer, par mes questionnements, par les situations problèmes que je leur présentais, ce processus de recherche qui les amènerait à comprendre notre système d'écriture.

Je suis donc montée sur le plateau où ils vivaient, chaque semaine, pendant environ deux ans. J'ai suivi individuellement huit enfants, plus ou moins longtemps, au gré de leurs déplacements, puisque certaines familles migraient d'une ville à l'autre ou que d'autres étaient expulsées.

■ Ce que disent les textes

J'ai commencé, bien sûr, par la lecture de petits livres. Les enfants étaient toujours enchantés. Je suivais, du doigt et des yeux, le texte écrit, car au début ils ne lui accordaient aucune attention. Au point de se demander, pour certains, si l'histoire se trouvait dans les images :

« Où se trouve l'histoire ? Là (dans l'image) ? Ou là (dans le texte) ? »

Diuzepe (6 ans) et Vanessa (5 ans) montrent l'image.

« Quand je te lis l'histoire, je regarde là ? ou là ? »

Tous deux montrent alors les lettres.

« Comment ça s'appelle ? » (Je montre le texte)

Ils ne savent pas.

« Des dates ! » finit par dire Vanessa

En les interrogeant, je constatai que la plupart des enfants étaient persuadés que le texte disait seulement le nom des objets représentés sur l'image. La lecture des histoires ne semblait pas, au début, avoir d'incidence sur cette conviction, ce qu'Emilia Ferreiro avait également observé : c'est la différence entre le nombre d'objets et le nombre de mots écrits qui provoque un conflit cognitif, grâce auquel l'enfant renonce à cette hypothèse et évolue dans ses représentations de l'écrit.

■ Les lettres, les sons

Aucun des enfants roms n'a compris ce que c'est qu'une lettre. Ils ont appris à écrire leur prénom, mais ne savent pas en nommer correctement toutes les lettres. Leur prénom écrit fonctionne comme une sorte d'image étiquette, un idéogramme qui les désigne. Les lettres ont des appellations que les enfants ont apprises (pour quelques-unes au moins) à l'école. Mais elles n'ont pas de valeur sonore fixe : on ne peut pas identifier les lettres en analysant les sons de son prénom. Le mot écrit est pour eux une entité muette. De surcroît, je découvre que les enfants ont beaucoup de difficultés à entendre les sons d'un mot. Plus exactement, ils n'ont jamais eu l'idée de les écouter.

Anna (7 ans) :

« Est-ce que dans "banane", tu entends un "a" ? »

— Oui.

Tu entends un "o" ?

— Oui.

— Écoute bien, ferme les yeux : "banane", tu entends un "o" ?

— Non.

— Tu entends "nn" dans "banane" ?

— Non.

— Écoute bien : "bannane". Tu entends "nn" ?

— Oui ! »

Pourquoi cette difficulté ? Je ■■■

4. Au-delà de la classe

■■■ pense que cette opération nécessite que l'enfant dissocie le son du mot de son sens. Le sens est global (comme l'image étiquette), le son se laisse analyser en éléments. L'enfant, pour identifier un son isolé, doit faire abstraction du sens.

À chaque séance, je demande aux enfants ce qu'ils entendent ou n'entendent pas dans un mot, que je les incite éventuellement à écrire.

Au fil des mois, les visages s'éclairent de plus en plus souvent d'un sourire triomphal lorsqu'ils parviennent à identifier un son (d'abord une syllabe, plus tard une lettre).

Vanessa (5 ans) :

« Qu'est-ce que tu entends dans "midi" ? »

— Mi ! Mi-ti, ti !

— Et dans "Coca" ?

— Co ! Ca !

— Et dans "Italie" ?

— Li ! Ta ! »

Assez rapidement, au bout de quelques mois, les lettres acquièrent une valeur sonore fixe.

Les enfants les apprennent alors plus facilement, parce qu'ils en ont besoin pour écrire un mot, ou pour le reconnaître dans des listes ou des textes que je leur présente.

■ De l'écriture syllabique à l'écriture alphabétique

Je demande donc aux enfants

d'écrire des mots très simples. Après un moment de surprise, où ils déclarent qu'ils ne « savent pas », ils acceptent d'essayer : cela me permet d'observer où ils en sont dans leurs représentations.

Mais j'ai également un objectif pédagogique : je cherche, en les faisant écrire sans copier, à remettre en question la représentation du mot comme image étiquette, et à attirer leur attention sur les sons.

Au fur et à mesure qu'ils en prennent conscience, leur écriture évolue : elle révèle qu'ils font désor-

“tapis” et d'Anna pour écrire “bateau” :



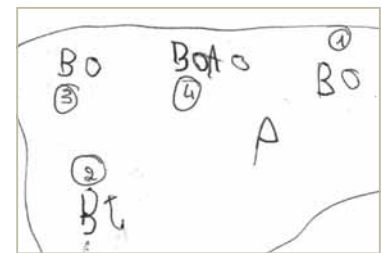
Je cherche, en les faisant écrire sans copier, à remettre en question la représentation du mot comme image étiquette, et à attirer leur attention sur les sons.

mais la relation avec les sons. Comme ce sont les syllabes qu'ils entendent d'abord, ils écrivent une lettre par syllabe.

L'écriture syllabique représente un grand progrès dans la compréhension de l'écrit : c'est déjà une écriture phonétique. Les mots se mettent à parler.

J'interviens alors, en répétant le mot plusieurs fois et en insistant sur les sons-lettres qu'ils ont oubliés.

Tentatives de Diuzepe pour écrire



On voit ici que le passage de l'écriture syllabique à l'écriture alphabétique (avec mon intervention) demande de la part de l'enfant

Zoom Des images et des mots

Pour modifier la représentation selon laquelle un texte donnait seulement le nom des objets représentés sur l'image, j'ai essayé de présenter aux enfants des images associées à des textes, dans lesquels le nombre de mots était différent du nombre d'objets. Voici comment réagit Diuzepe : Image : une pomme, une orange, une banane. Texte : « Des fruits ». Trois objets pour deux mots. « Qu'est-ce que tu penses qui est écrit ici ? »

— Pomme (il montre “des”), orange et banane (il montre “fruits”).
— Là (fruits), il y a les deux ?
— Oui. »

Image : une fille. Texte : « Voilà ma sœur. » Un objet, trois mots.

« Qu'est-ce que tu penses qui est écrit ici ? »

— Une dame... non, une fille.
— Où ça ?

— Fi- (il montre “voilà”) -iiiiiiiile. » (il montre les deux autres mots)

Image : une vache et un veau. Texte : « Une vache nous regarde passer. » Trois objets pour cinq mots.

« Qu'est-ce que tu penses qui est écrit ici ? »

— Des-che-vals-ils-veut-manger-du-l'herbre.

— Montre-moi où tout ça est écrit.

— Che- (il montre “une”) -val (il montre “vache”), che- (il

montre “regarde”) -val (il montre “passer”).

— C'est écrit deux fois cheval ?

— Oui, deux fois. »

Diuzepe s'efforce de justifier ce qu'il lit en tenant compte du nombre de mots du texte. Il envisage pour ce faire plusieurs possibilités : il suppose d'abord que le mot « fruit » désigne deux objets (orange et banane). Ensuite, il rallonge le mot, « fiiiiiiiile », de manière à couvrir tout le texte. Puis il semble renoncer à l'idée que le texte énumère les objets : il lit toute une phrase, qu'il fait mine de déchiffrer. Enfin, il revient à son hypothèse première et trouve un compromis entre le nombre

de mots et le nombre des objets de l'image : il a l'idée de couper le mot « cheval » (Diuzepe confond les deux mots « vache » et « cheval ») en syllabes, en le répétant deux fois (il y a deux objets sur l'image) : quatre syllabes, ça fait presque cinq mots ! Ce faisant, il a découvert quelque chose d'extrêmement important : le mot (le son) peut se couper en syllabes, contrairement au sens, à l'objet. C'est ainsi que les enfants, pour la première fois, mettent en relation l'écrit avec les sons des mots. Diuzepe est sur le chemin de la découverte de l'écriture phonétique.

A.T.

une intense activité intellectuelle. L'écriture spontanée, syllabique, s'impose comme une évidence. Comprendre qu'une syllabe comporte plusieurs sons que l'écriture doit transcrire se révèle extrêmement lent et laborieux.

Mais il ne suffit pas que l'enfant parvienne à décomposer les syllabes en phonèmes : il faut encore qu'il les note dans l'ordre où il les entend.

Anna (7 ans) a, dès la première séance avec moi, l'intuition d'une écriture alphabétique : elle écrit "bateau" par trois lettres "bao", mais affirme : « *Il faut encore quelque chose, je sais pas quoi.* »

Lorsque les lettres prennent une valeur sonore fixe, elle parvient à identifier correctement toutes les lettres qu'elle entend, mais doit s'y reprendre à plusieurs fois pour les mettre en ordre.

Voici comment elle écrit "salade" et "tomate" :



Ce qui est ici en question, c'est une société qui considère que tous les enfants doivent être pareillement prêts à apprendre à lire et à écrire au même âge, quelles que soient leurs conditions de vie, puisqu'ils reçoivent le même enseignement. Diuzepe, Anna et Vanessa nous expliquent pourtant pourquoi certains enfants n'apprennent pas et se retrouvent en échec à l'école, confrontés à des mots et à des tâches pour eux incompréhensibles, perdus dans des classes où les autres savent. ■

POUR EN SAVOIR PLUS

Anne Torunczyk, *Les cheminements de la pensée enfantine : des enfants roms à la recherche de l'écrit*, éditions L'Harmattan, 2014.

L'alphabet chez les enfants sourds et malentendants

Malgré les progrès des sciences et des technologies éducatives, une grande méconnaissance et de nombreux préjugés demeurent quant aux aptitudes à la lecture et à l'écriture des enfants sourds et malentendants. Pour quelqu'un qui naît sourd, il n'y a pas de parole antérieure au sens du langage articulé. Dès lors, comment apprendre à lire à celui qui n'entend pas ou mal ?

Mélanie Hamm, enseignante-chercheuse au laboratoire Parole et langage et à Aix-Marseille université

Ali a 6 ans. Il a une surdité de perception bilatérale profonde de premier groupe. Quand je le rencontre, il ne parle pas, ne signe pas. Il émet des cris et quelques sons incompréhensibles. Revêche et colérique, il ne communique qu'avec lui-même, faisant d'étranges danses avec ses mains, au gré de sa fantaisie et de son imagination. Zafer, quant à lui, a une surdité de perception bilatérale moyenne. Timide et replié sur lui-même, il reste quasiment muet. Il a bientôt 6 ans.

Engagée pour remplacer une enseignante en congé, pendant cinq mois j'ai l'occasion de voir Ali et Zafer tous les mardis et vendredis après-midi dans une école maternelle ordinaire, ainsi que les mercredis matin au centre pour enfants sourds. Tout au long de mon travail auprès de ces deux élèves, j'ai tenu un journal d'enseignante. En voici quelques extraits.

■ Le travail avec l'alphabet

Mardi 8 février : premiers contacts avec Ali

Je travaille avec Ali le vocabulaire des vêtements. Il ne connaît aucun mot. Je lui montre la dactylogogie. Mais comme arrive la récréation, il veut sortir. Nous sortons. Quand je

lui demande de reprendre le travail, il refuse. Je me fâche et lui parle tout en signant comme à un adulte : « *Écoute, Ali, je viens exprès pour toi*

MOTS CLÉS

Handicap
Apprentissage de l'alphabet
École maternelle

de loin, alors s'il te plait, fais un effort. » Il comprend et consent. On reprend la dactylogogie (l'alphabet de la langue des signes) qu'il ne connaît pas du tout. Il fait sans arrêt non de la tête, pendant que j'effectue les gestes de l'alphabet. On finit par jouer à cachecache avec la dactylogogie. Ali éclate de rire.

Vendredi 18 février : l'alphabet avec Zafer

Je fais la dactylogogie avec Ali et Zafer. Puis, je demande aux élèves de recopier l'alphabet. Zafer adore l'alphabet : il s'amuse au tableau à effacer une lettre au hasard, puis à la recopier. À la fin de la séance, je lui donne des images présentant l'alphabet dactylogologique, pour qu'il puisse s'exercer pendant les vacances. Il prend la feuille et fait la dactylogogie tout seul !

Vendredi 1^{er} avril

Zafer écrit tout seul « ABCD EFGH ». Je lui fais recopier des mots sur du papier. Nous jouons à ■■■

4. Au-delà de la classe

■■■ les écrire en même temps. Zafer écrit et dessine de mieux en mieux. Il est de plus en plus dans la communication. La maîtresse confirme ses progrès : jusqu'en janvier, il était souvent malade et absent. Mais depuis quelque temps, il participe en classe, lève le doigt, travaille de mieux en mieux et commence à dire quelques mots.

Mardi 5 avril

J'arrive à l'école avec vingt minutes de retard. Ali m'attend et est particulièrement studieux ce jour-là. Il écrit pour la première fois sérieusement l'alphabet de A à Z au tableau, avec mon aide. Puis il me montre avec ses doigts : « un, deux, trois, quatre », jusqu'à dix. Il joue au professeur. Je joue à l'élève. Je n'ai aucune difficulté à le comprendre, ni à me faire comprendre.

Vendredi 8 avril : le premier mot écrit d'Ali

Après la récréation, je ramasse les pâquerettes qu'ont laissées les enfants. Ali comprend que je vais lui montrer quelque chose. Je lui dis tout en signant : « *C'est pour maman.* » Spontanément, il écrit d'un seul trait sur la feuille et sans aucune aide de ma part : « MAMAN ». C'est le premier mot qu'il écrit tout seul.

Vendredi 27 mai : la première dictée avec Zafer

Tout à coup, Zafer me dessine une magnifique voiture. Je le félicite et lui demande comment cela s'appelle. Il articule oralement : « *Voiture* ». J'interroge : « *Sais-tu l'écrire ?* » J'épèle en dactylogogie : « *voiture* ». Sous son dessin, Zafer écrit : « *VOITURE* ».

Mercredi 1er juin

Ali veut sortir. Il a des larmes de colère. Je ne cède pas. Je lui fais répéter mes signes « *bonjour, ça va,*

oui, non, merci, au revoir », puis la dactylogogie. Comme j'insiste avec la dactylogogie, il crie, en colère : « *A B C D, etc.* » jusqu'à Z. Surprise, je l'écoute et l'accompagne de mes gestes dactylogogiques. Ali récite plusieurs fois l'alphabet en criant, tapant même du pied pour donner un rythme à son chant. Nous éclatons de rire.

Vendredi 17 juin

Je demande à Zafer d'écrire les lettres de l'alphabet. De temps en temps, je demande certaines lettres, sans suivre l'ordre de l'alphabet, dont celles avec lesquelles il a quelques difficultés (comme le P).

Maintenant, ses mains dansent avec l'alphabet, parfois même sur les murs de sa chambre à coucher, au grand dam de ses parents.

Il y parvient parfaitement. Je lui donne une autre feuille. Je lui dicte en dactylogogie des ensembles de lettres comme « oiseau », « voiture », « papa ». Zafer y parvient très naturellement. À chaque fois, je le félicite et lui lis : « *oi-seau* », « *voi-ture* », en montrant les ensembles de lettres, faisant le signe du mot désigné et le dessinant. Zafer m'imitte. Alors qu'il commence à écrire « *PAP* » à partir de ma dactylogogie, il comprend soudain et me dit : « *Papa !* » Puis se lève subitement et écrit sur le tableau : « *PAPA MAMAN ZAFER* ». Quand il a terminé, il se tourne vers moi avec un grand sourire. Nous continuons notre travail à partir d'un livre. Je lui dicte des ensembles de lettres comme « montagnes », « poisson », « mer ». Il y parvient parfaitement. Pour m'assurer qu'il comprend les concepts, je l'interroge :

« *Combien y a-t-il de montagnes sur cette image ?* » Il compte : « *un, deux, trois* ». Zafer a fait le lien entre la dactylogogie, l'écriture, le son, le geste, le dessin et le concept.

Mardi 28 juin

La dernière séance avant les grandes vacances au Centre pour enfants sourds est émouvante. Pendant la séance de l'éducation auditive, je reste près d'Ali, qui fait ce que je fais. Nous sentons la musique grâce aux vibrations du parquet. Ali me regarde. Il se met spontanément à faire la dactylogogie à mon intention. À plusieurs reprises, il le fera, notamment au moment de nous quitter. Alors que je pleure d'émotion, il fait très dignement la dactylogogie devant les autres enseignants et éducateurs. Mes mains tremblantes l'accompagnent dans ce mouvement : celui de la reconnaissance.

AUJOURD'HUI

Ali est devenu plus calme et plus soigné. Maintenant, ses mains dansent avec l'alphabet, parfois même sur les murs de sa chambre à coucher, au grand dam de ses parents. Il aime gribouiller au tableau, faire des dessins, découper des images, peindre, colorier, bricoler. Il a encore des difficultés à se conformer à des apprentissages scolaires. Espiegle, curieux, vif, joueur et taquin, Ali est un enfant très indépendant, et tient à le rester.

Quant à Zafer, il connaît parfaitement bien l'alphabet. Il sait écrire de nombreux mots. Il a une bonne dextérité gestuelle et fait des dessins de plus en plus sophistiqués. Concentré, attentif, volontaire, il manifeste beaucoup de joie à travailler, à montrer ce qu'il a appris, ce qu'il sait faire. En moins d'une heure, Zafer a appris la dactylogogie : cet apprentissage a favorisé la sortie de son mutisme et lui a permis un accès ludique au langage. ■

EN SAVOIR PLUS**La dactylogogie**

L'alphabet est l'alpha et l'oméga du langage lu, écrit et parlé. Dans la langue des signes, il existe un alphabet gestuel : la dactylogogie. Ce sont vingt-six gestes que tout un chacun, enfants, parents, enseignants, éducateurs, peut apprendre très rapidement et qui permettent l'épellation manuelle de la graphie des mots écrits. En reproduisant le geste, avec le parent ou l'enseignant qui émet le son de chaque lettre simultanément, l'enfant peut lire sur les mains et sur les lèvres. Il lui sera alors possible de faire le lien entre le geste, la lecture labiale et l'alphabet lu et écrit. Une bonne acquisition de l'alphabet permet d'autres apprentissages : la lecture, l'écriture, la parole.

Apprendre à lire à l'adolescence

L'entrée dans l'écrit et les progrès très inégaux de quatre collégiens allophones qui ne connaissent pas l'alphabet, ni le système écrit dans leur langue, scolarisés dans des unités pédagogiques spécifiques.

Catherine Mendonça Dias, professeure en UPE2A, formatrice au Casnav de Bordeaux

Ils ont de 11 à 16 ans et commencent à déchiffrer leurs premiers mots, jusque-là illisibles sans que leur quotidien ait été perturbé. Apprendre à lire ? Pourquoi ? Ou pour qui ? Des années se sont écoulées sans savoir lire pour ces élèves de culture orale, qui viennent d'arriver en France, victimes de guerre, de situation économique dramatique, de discrimination, etc. Chaque année, un peu plus d'un millier de jeunes NSA (Non ou peu scolarisés antérieurement) commencent les apprentissages de l'écrit seulement à partir du cycle secondaire. Je raconterai l'entrée dans l'écrit par deux collégiennes scolarisées dans une UPE2A-NSA et deux collégiens en UPE2A classique. Enfin, je ferai état de leurs progrès au terme d'une année scolaire.

La plupart bénéficient d'une inscription dans un dispositif particulier : une UPE2A-NSA (unité pédagogique pour élèves allophones arrivants NSA), et d'autres sont inscrits dans une UPE2A classique où l'élève analphabète rejoint des élèves bien scolarisés antérieurement.

En fonction de leurs conditions de scolarisation, les élèves au départ analphabètes vont-ils atteindre un niveau suffisant à l'écrit pour leur permettre d'accéder à une formation diplômante et déjouer la fatalité d'une sortie scolaire sans qualification, dont les risques sont signalés dans le dernier rapport des inspections générales ?

■ Quatre élèves ne connaissant pas leur alphabet

Ils s'appellent Naïma, Katia, Ali et Huseyin. Dans leur pays d'origine, ils avaient commencé une scolarité et pourtant, aucun n'avait acquis ne

serait-ce que la connaissance de leur alphabet.

Naïma a un problème de vue. Elle ne parle que le wolof. Quelques

MOTS CLÉS

Adolescents
Enfants allophones
Dispositifs

mots français sont chuchotés timidement, tête baissée. Elle ne connaît pas l'alphabet, ne maîtrise pas le geste graphique : elle va découvrir le système écrit, pendant son année de 6^e, en dispositif NSA.

Katia est arrivée dans le dispositif après quelques mois en CM2. Elle est capable de recopier des phrases écrites au tableau. Lors de sa rentrée, elle n'identifie aucune lettre de l'alphabet, ni en majuscule ni en minuscule. Elle ne parle pas français, même si elle essaie de prononcer des mots incompréhensibles. En fait, il est aussi difficile de la comprendre dans sa langue maternelle, le roumain : elle a un problème phonatoire.

Ali et Huseyin sont frères. Bulgares mais turcophones, ils auraient fréquenté l'école et pourtant ne savent pas tenir un stylo. Le premier jour, Huseyin, âgé de 15 ans, doit coller un polycopié : il n'arrive pas à manipuler les ciseaux, il écrase la colle sur l'exercice, au lieu de l'appliquer sur le verso de la feuille. D'ailleurs, dans quel sens tenir le cahier ? Ali se cache dans les couloirs pour plaisanter et si le cours ne le satisfait pas, il sort, attend que l'adulte vienne s'occuper de lui. Les frères sont dans une UPE2A classique, mais ne suivent que les cours de français et, en classe ordinaire, le sport.

Analphabétisme. Illettrisme. Tels sont les redoutables diagnostics

apposés sur nos apprenants. Le B.A.-BA des méthodes de lecture ne permettra pas aux élèves analphabètes de lire à la fin de l'année comme y parviendrait un enfant de CP. Pourquoi ? Quand on est plus âgé, apprendre à lire demande plus de temps. Les sciences cognitives ont fait apparaître les zones sollicitées lors des activités de lecture. En menant des études comparatives avec des personnes illettrées, on constate chez ces dernières que ces zones seraient moins opérationnelles. Qui plus est, être non francophone complexifie l'entrée dans la phase orthographique : la reconnaissance du mot écrit est entravée par la méconnaissance orale du mot.

Sur le plan pratique, le volume horaire d'enseignement est faible : en CP, l'enseignement est de dix heures hebdomadaires de français, principalement dédiées à l'apprentissage de la lecture. Qui plus est, les enfants de France ont été familiarisés avec le système écrit dès leur plus jeune âge. Enfin, pour entrer dans l'écrit, il faut y être disposé, en fonction aussi de sa culture familiale pouvant entraîner d'ailleurs un conflit de loyauté. Disposé aussi, parfois, à vivre l'humiliation au quotidien, quand l'enseignement pointe ce qu'on ne sait pas faire et ramène des jeunes gens à un statut d'enfant que les expériences de vie n'ont pas toujours préservé. La construction d'une relation de confiance et de respect mutuel, que seul le temps permet, est indispensable. Huseyin refuse pendant des semaines de travailler avec des adultes qui viennent ponctuellement pour l'aider.

À la fin d'une année scolaire, Naïma et Ali sont parvenus au stade de la combinatoire. Lentement, avec hésitation, ils commencent à déchiffrer des mots aux syllabes simples et étudiées. Deux ans plus tard, Naïma est capable de comprendre et écrire un texte informatif ou argumentatif sur un sujet connu. Ali vient de rejoindre un dispositif uniquement réservé aux élèves NSA. Il est encore trop tôt pour ■■■

4. Au-delà de la classe

■■■ pronostiquer son devenir scolaire.

En revanche, si Katia et Huseyin ont compris le système syllabique, ils n'ont pas encore les compétences suffisantes pour déchiffrer, d'autant que la connaissance des lettres leur fait encore défaut : après plusieurs mois de scolarisation, Huseyin a mémorisé la moitié de l'alphabet et, comme Katia, il oralise difficilement certains graphèmes et inverse l'ordre de lecture. Tous deux ont compensé par le plaisir de graphier. Pourtant,

que de progrès ! L'année suivante, Katia est capable de déchiffrer et l'année d'après, de comprendre des textes simples et courts de niveau B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues, malgré des difficultés persistantes en prononciation. Huseyin, comme son frère, a rejoint un dispositif NSA, avec des élèves de même profil, de même origine. Après quelques semaines, il a été exclu de l'établissement en raison de violences physiques.

Ainsi, si le niveau initial de ces quatre collégiens était comparable, les progrès dans l'entrée dans la lecture ont été très variables, non pas en raison des dispositifs mis en place, mais plutôt en raison du profil des élèves (le problème phonatoire de Katia et l'adhésion au projet scolaire et les capacités cognitives de Huseyin ont été des freins) et de leur appétence au savoir et savoir-faire. ■

Et quand on est adulte ?

Permettre d'oser réapprendre et proposer des formations adaptées: deux conditions pour aider à sortir de l'illettrisme.

Éric Nédélec, coordonnateur national de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme

Dans un environnement lettré omniprésent, dans un pays où la scolarité est obligatoire et dans une société qui condamne facilement les personnes illettrées à la relégation, celles-ci n'osent pas exprimer leurs difficultés. Elles ont honte : elles cachent le problème et d'une certaine façon elles se cachent. Comment oser dire qu'on ne sait pas retirer, seul, de l'argent à un distributeur automatique de

billets, qu'on ne comprend pas le message simple laissé sur le carnet de liaison par l'enseignant, qu'on

MOTS CLÉS

Illettrisme
Adultes

ne comprend pas le message écrit collé sur le frigo, qu'on ne sait pas lire les consignes de sécurité, qu'on ne sait pas doser un médicament,

qu'on ne sait pas lire un texto ? Pour que j'ose le dire, et retrouver le pouvoir d'agir ensuite, il me faut me sentir durablement en confiance, avec des interlocuteurs conscients de la réalité et des conséquences du problème.

LE PREMIER PAS

Surtout, ne pas brûler les étapes. Le détour par les activités culturelles, l'accès aux lieux où on rencontre les livres, aux situations où on les utilise en fait comprendre l'utilité et introduit la dimension du plaisir. Lorsqu'on néglige ces étapes pour aller trop vite vers la formation, beaucoup décrochent du dispositif d'apprentissage. C'est aussi en prenant appui sur toutes les situations de vie

Témoignage « C'est à cause de l'écrit que j'ai raté mes examens »

Mon projet professionnel a été ma vraie motivation. J'ai souhaité évoluer pour être moniteur cuisine en atelier dans un centre pour handicapés, dans lequel je travaille depuis vingt ans. Lorsque j'ai voulu faire ce stage, mes collègues m'ont dit : « Tu vas te casser le nez. Pour les tests que tu veux faire, il y a un texte d'une dizaine de lignes à rédiger et tu ne peux même pas nous laisser des

consignes par écrit. Tu devrais passer une remise à niveau. » Je n'avais alors que des dates à écrire, des noms sur les étiquettes, mais si je voulais progresser et passer ce diplôme, j'allais avoir des réunions avec les stagiaires, avec la direction, j'aurais des comptes rendus à rédiger. C'est à cause de l'écrit que j'ai raté mes examens : ça se passait très bien à l'oral, mais j'étais toujours recalé à

l'écrit, pour mon CAP par exemple. J'ai suivi, grâce à l'Arfog (Accueil, réinsertion sociale des personnes et des familles) une première formation. 150 heures, ça ne suffit pas toujours, je demande aujourd'hui le renouvellement. J'ai d'ailleurs repoussé un peu mon stage pour être prêt. Mon accompagnatrice, la tutrice qui travaille au sein de mon centre, m'aide beaucoup dans

cette période de transition. C'est bien de savoir que cette personne a du temps à nous accorder, qu'on peut l'appeler en cas de besoin. Et entre les deux formations, j'ai demandé à ma formatrice de me donner des devoirs, pour travailler les choses que je n'ai pas comprises, ou les choses que je ne veux pas oublier.

PASCAL KOELF
(témoignage publié sur le site de l'ANLCI)

que le déclic peut se produire, que le premier pas devient possible. Un des moments clés, un des leviers qui permet ce lent processus est l'entrée en scolarité des enfants. Les parents vivent alors des situations dans lesquelles l'écrit, la lecture deviennent indispensables pour accompagner leurs enfants : ils éprouvent le besoin de se remettre à niveau.

Alors, ce jour-là, sans mots attendus, la personne va raconter les difficultés récurrentes qu'elle a eues en orthographe, « *je n'étais pas bien fort avec les conjugaisons* », ou son manque d'appétit pour la lecture, « *je suis pas bien fort pour la lecture* ». Elle évoque ses enfants, ou bien une passion, son métier, un engagement et il faut comprendre qu'elle a besoin de renouer avec la lecture et l'écriture. Le moment est venu de lui proposer rapidement une solution, une formation proche du

domicile ou du lieu de travail. Le plus difficile est fait, mais tout reste encore fragile. Les ruptures se produisent souvent lorsqu'est proposé un parcours de formation, comme si rien n'avait été acquis, comme si

Les ruptures se produisent souvent lorsqu'est proposé un parcours de formation, comme si des compétences n'étaient pas déjà installées, sur lesquelles s'appuyer.

des compétences n'étaient pas déjà installées, sur lesquelles s'appuyer. Pourtant, dans leur activité professionnelle, ces personnes ont développé des habiletés particulières, d'autres capacités de communication et sont parfois des acteurs importants de la vie de l'entreprise, par exemple sur le plan syndical.

Les situations d'apprentissage efficaces, en lecture, en écriture, mais aussi en calcul, sont en lien avec les situations que la personne rencontre. On y travaille avec des documents réels, dans les activités quotidiennes. Quand rapidement la personne s'aperçoit de ce qu'utiliser l'écrit change pour elle, les progressions peuvent être impressionnantes et la passion pour réapprendre dévorante. ■

POUR EN SAVOIR PLUS

En 2012, 7 % de la population adulte entre 18 et 65 ans ayant été scolarisée en France est en situation d'illettrisme. Cela représente 2 500 000 personnes en métropole. En 2005, le taux d'illettrisme était de 9 %. La moitié de ces personnes ont plus de 45 ans, vivent dans les zones rurales et faiblement peuplées et ont une activité professionnelle.

Le site de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme : <http://www.anlci.gouv.fr/>

SUR NOTRE LIBRAIRIE : [HTTP://LIBRAIRIE.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM](http://LIBRAIRIE.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM)

VERS UNE PÉDAGOGIE DE LA LECTURE



Hors-série numérique n° 36

Coordonné par Sylvain Connac et Raoul Pantanella

Comment un jeune enfant entre-t-il dans l'écrit ? Comment un élève plus âgé développe-t-il de la fluidité dans la découverte des textes qu'il rencontre ? La réponse à ces deux questions est le projet de ce dossier, recueil de textes des *Cahiers pédagogiques* sur le sujet depuis trente ans.

Il nous y est rappelé qu'apprendre et donc apprendre à lire demandent de se sentir en sécurité, d'être cognitivement disponible et d'être mobilisé sur la tâche. Qu'entrer spécifiquement dans la lecture nécessite à la fois la maîtrise du principe alphabétique (b + a = ba), la reconnaissance mnésique de petits mots courants (et, mais, je, mon, pour, etc.) et le sens que l'on retire de l'activité (ce que l'on comprend de l'histoire, le projet associé au fait de lire, etc.). Loin des débats stériles et des recettes miracles, la lecture est donc un domaine complexe, pour lequel toutefois on cherche et trouve des pédagogies qui mènent à elles.

[HTTP://LIBRAIRIE.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM/609-VERS-UNE-PÉDAGOGIE-DE-LA-LECTURE.HTML](http://LIBRAIRIE.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM/609-VERS-UNE-PÉDAGOGIE-DE-LA-LECTURE.HTML)

Panorama de la recherche

Pour clore ce dossier et nous inviter à entrer plus avant encore dans le sujet, l'auteure rappelle les grandes étapes des avancées de la recherche autour de la lecture, jusqu'à ce qui est actuellement en débat.

Patricia Richard-Principalli, universités Paris VIII et Paris-Est Créteil, laboratoire Circeft-Escol

Ce dossier met en évidence des constats réaffirmés : d'abord, qu'apprendre à lire est un continuum, de la maternelle au collège, voire au-delà. Ensuite, que lire nécessite de multiples compétences, dont chacune est à la fois nécessaire et non suffisante à elle seule, et en étroite interaction avec les autres, interaction que l'on peut formuler par un aphorisme bien connu : mieux on sait lire plus on lit, plus on lit mieux on sait lire. Enfin, on apprend à lire quand on en éprouve le besoin, ce que disait déjà Rousseau dans *L'Émile* et ce que mettent particulièrement en évidence les expériences avec les adultes illettrés.

À ces points d'appui, presque devenus des généralités aujourd'hui, s'ajoutent un certain nombre de principes sur lesquels insistent peu ou prou tous les articles : la nécessaire articulation entre l'oral et l'écrit, l'écrit ne pouvant assurer à lui seul une entrée suffisante dans la lecture ; l'interaction requise entre réception et production, ici entre lecture et écriture ; l'insistance sur la clarté et l'explicitation des processus, sur lesquelles reposent les diverses démarches exposées ou expérimentées.

■ D'autres pistes explorées par la recherche

Il a fallu attendre l'avènement des « théories de la réception » pour que soit pris en compte le lecteur, dans la nécessaire construction du sens de l'œuvre littéraire. Désormais, la lecture s'envisage dans ses trois pôles constitutifs (l'auteur, le texte et le

lecteur) et leur interaction. C'est bien trois pôles qu'il s'agit aussi d'observer, lorsqu'on considère l'apprentissage de la lecture, comme Jocelyne Giasson l'a écrit il y a quelques années déjà, montrant l'étroite articulation entre les variables « lecteur », « texte » et « contexte de lecture ». Ces variables peuvent se réinterpréter, à la lumière de recherches actuelles : l'apprenti lecteur ; le support de lecture (manuel,

Il a fallu attendre l'avènement des « théories de la réception » pour que soit pris en compte le lecteur, dans la nécessaire construction du sens de l'œuvre littéraire.

document ou texte, littéraire ou non) ; le médiateur (enseignant, formateur, parent) intervenant dans un contexte donné. C'est en somme une manière de penser le « triangle didactique » (l'apprenant, le savoir et l'enseignant) aujourd'hui, dans le cadre spécifique de la lecture.

■ Le pôle lecteur

Du point de vue socioculturel et sociolinguistique, l'élève lecteur peut être envisagé dans la continuité des réflexions du sociologue Basil Bernstein. Celui-ci identifie les orientations socio-cognitives, les pratiques langagières et les modes de socialisation des différents milieux sociaux, constitutives du rapport à l'école et au savoir des élèves.

Mais pour ce qui concerne les débuts de l'apprentissage de la lecture, les sciences cognitives, représentées notamment par Stanislas Dehaene, occupent une place crois-

sante. Dehaene montre que le développement des neurosciences permet d'avoir des connaissances précises sur l'acquisition de la lecture, en s'appuyant en particulier sur l'imagerie cérébrale, qui permet d'observer les réactions et les modifications de différentes zones du cerveau lors de la lecture. Il en retire un certain nombre de principes pédagogiques pour l'apprentissage de la lecture (qui, comme il le dit lui-même, n'ont rien de révolutionnaire), en s'appuyant sur des expérimentations anglo-saxonnes et des études françaises : un enseignement explicite du code alphabétique, une progression rationnelle, un apprentissage actif associant lecture et écriture, le principe de transfert de l'explicite vers l'implicite, le principe de choix rationnel des exemples et des exercices, le principe d'engagement actif, d'attention et de plaisir, le principe d'adaptation au niveau de l'enfant.

L'âge le plus adéquat pour le travail sur la conscience phonologique est pourtant discuté. On le voit dans ce dossier : quand Edouard Gentaz et Liliane Sprenger-Charolles, cognitivistes, prônent un nécessaire travail phonémique le plus tôt possible, dès la moyenne section, André Ouzoulias argue au contraire de la dangerosité d'un tel apprentissage s'il est trop précoce, l'enfant n'étant pas en mesure d'identifier et d'isoler les phonèmes consonantiques qui, de fait, nécessitent un appui vocalique. Selon lui, c'est au CP que les conditions seraient les plus favorables pour un tel travail, la maternelle étant propice à l'usage de la « méthode naturelle » de Freinet, fondée sur l'usage de l'écriture.

Pour les cognitivistes, le décodage et ses prérequis jouent donc un rôle majeur dans l'apprentissage de la lecture. Cependant, le décodage est une compétence parmi d'autres tout autant nécessaires, dans une conception de la lecture vue comme

intégrative, où le décodage relève de processus de bas niveau, cependant que la compréhension relève de processus de haut niveau, comme le développent Roland Goigoux et Sylvie Cèbe.

■ Le pôle support de lecture

Le support d'apprentissage utilisé en classe peut de même être observé de divers points de vue. Si la nécessité de travailler la correspondance phonographique est prioritaire selon les cognitivistes, elle n'exige cependant pas une seule démarche. Dehaene pose ainsi l'égalité d'efficacité de l'approche analytique (partir du mot pour le décomposer en lettres) et de l'approche synthétique (partir des lettres pour composer des syllabes et des mots) et se refuse à proposer une « *méthode optimale d'enseignement de la lecture du français* », du moment que l'on s'attache aux graphèmes et aux phonèmes et non à la globalité du mot (p. 65). Mais on sait que tel est aujourd'hui le cas dans la majorité des classes¹.

Cette position théorique contribue à ranimer la dispute sur les méthodes de lecture en CP. La position des tenants des méthodes dites « syllabiques » est qu'il ne faut pas proposer aux jeunes apprenants des supports de textes qui ne soient pas décodables à partir des correspondances graphophonologiques déjà enseignées, d'où les choix parfois caricaturaux de certains manuels. Mais l'article d'Agnès Perrin-Doucey montre que le dilemme entre décodage et textes littéraires n'en est pas un, et que la querelle des méthodes est bien souvent mal posée.

Les psychologues, quant à eux, portent leur attention sur les processus mentaux qui interviennent dans le traitement des textes à lire. C'est ainsi que Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, après avoir conçu *Lector et Lectrix* pour le cycle 3, ont publié *Lectorino et Lectorinette* pour le cycle 2, ici présenté. Le support est créé de manière à aider les enseignants à accompagner au mieux les élèves dans leur apprentissage, compte tenu des opérations cognitives à mettre en œuvre pour comprendre des textes narratifs, les compétences de décodage étant nécessaires mais non suffisantes.

Les littéraires et les didacticiens de la lecture, pour leur part, s'intéressent spécifiquement au texte littéraire. Ce point de vue didactique engage donc la prise en compte de certaines spécificités du texte lorsqu'il est littéraire : la question de l'intertextualité, celle des stéréotypes, celle du genre.

Le support de lecture fait aussi l'objet d'études de la part des sciences de l'éducation. L'équipe Escol est ainsi en train de théoriser le concept de « *document composite* ». L'exemple du document analysé dans ce dossier par Élisabeth Bautier et Catherine Delarue-Breton en illustre les caractéristiques, qui induisent des opérations mentales spécifiques pour s'approprier le savoir proposé de manière complexe, inhérentes à la littératie scolaire.

Un débat est à l'œuvre dans la conception des programmes à venir, entre les tenants de préconisations ministérielles et les partisans de la liberté pédagogique.

Car la lecture, dans la plupart des disciplines de l'école, ne s'exerce pas nécessairement sur des textes de fiction, ni sur des textes narratifs, mais également sur des textes documentaires et des types d'écrit associant du texte à des représentations sous forme de tableaux, de schémas, de divers codages. Il s'agit bel et bien de savoir traiter ces supports dans leur diversité pour savoir lire, ou, plus exactement, pour maîtriser ce que l'on appelle désormais la littératie, dont rendent compte par exemple les évaluations internationales PISA.

Un autre aspect de la littératie, évoqué ici au sujet de l'usage du TNI en maternelle, est celui qu'il est désormais convenu d'appeler la « littératie numérique ». À l'heure des tablettes, manuels électroniques et *ebooks*, alors que nos classes sont peuplées de « *Petites Poucettes* », comme le dit joliment Michel Serres, se pose le choix de l'enseignement par la technologie versus l'enseignement par l'apprentissage, de ce qui est aussi et encore de la lecture, où le support d'apprentissage est étroitement lié à un outil, et à des processus qui lui sont propres.

■ Le pôle médiateur

Il ne faut pas nier le rôle de l'environnement et des interactions, dont on sait qu'elles sont capitales dans les apprentissages. Cet environnement excède le seul individu médiateur, toujours représentatif d'un contexte : les parents pratiquent généralement avec leurs enfants un type de lecture caractéristique de leur classe socioprofessionnelle, comme le montrent les travaux de Stéphane Bonnéry ; de leur côté, les enseignants ont intégré un discours pédagogique et des pratiques construits par l'école et ses évolutions.

Les travaux de Pascal Bressoux ont vulgarisé la notion d'effet maître, montrant les nombreux effets des interactions inhérents aux processus scolaires ainsi que le rôle du contexte dans la réussite des élèves. Les chercheurs du Reseida² s'appuient sur la corrélation entre les dispositions sociocognitives et sociolangagières des élèves telles qu'elles ont été construites dans leur famille et les attendus scolaires, opaques pour une partie des élèves. Ils ont ainsi observé trois catégories de phénomènes qui relèvent de la « *coconstruction des inégalités scolaires* » : l'absence de traitement différencié entre les élèves, ce qui revient à considérer que tous les élèves sont à même de comprendre les attendus des situations scolaires, alors que ce n'est le cas que des élèves déjà familiarisés socialement avec eux ; les pratiques d'aide différenciée souvent contre-productives, lorsqu'elles se traduisent par un allègement des exigences intellectuelles de la tâche ; enfin, « *des phénomènes d'organisation du travail, de conduite de classe et de discours scolaires* » collectifs, qui conduisent les élèves vers les apprentissages de façon inégale.

Un débat est à l'œuvre dans la conception des programmes à venir, entre les tenants de préconisations ministérielles et les partisans de la liberté pédagogique : faut-il évaluer les démarches en cours puis en tirer les conclusions en terme d'efficacité, c'est-à-dire imposer celles qui sont perçues comme les plus efficaces, à l'instar du principe américain d'« *evidence-based education* » ■■■

² Réseau interdisciplinaire de chercheurs appartenant à différents laboratoires français et francophones, travaillant sur « *la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages* ».

¹ Voir Roland Goigoux dans *Le Monde* du 31 décembre 2013.

■■■ (« éducation basée sur la preuve »), ou faut-il laisser aux enseignants la possibilité de suivre d'autres démarches, compte tenu des inévitables zones d'ombre et d'incertitudes qui demeurent dans la recherche? La mémorable polémique de 2006 sur les méthodes de lecture prend ainsi aujourd'hui une forme nouvelle et se développe dans la presse, entre les partisans et les détracteurs de l'« *evidence-based education* », qui s'opposent aussi quant aux apports des neurosciences, vues en ce moment comme une panacée par certains (voir par exemple l'article de Roland Goigoux cité plus haut).

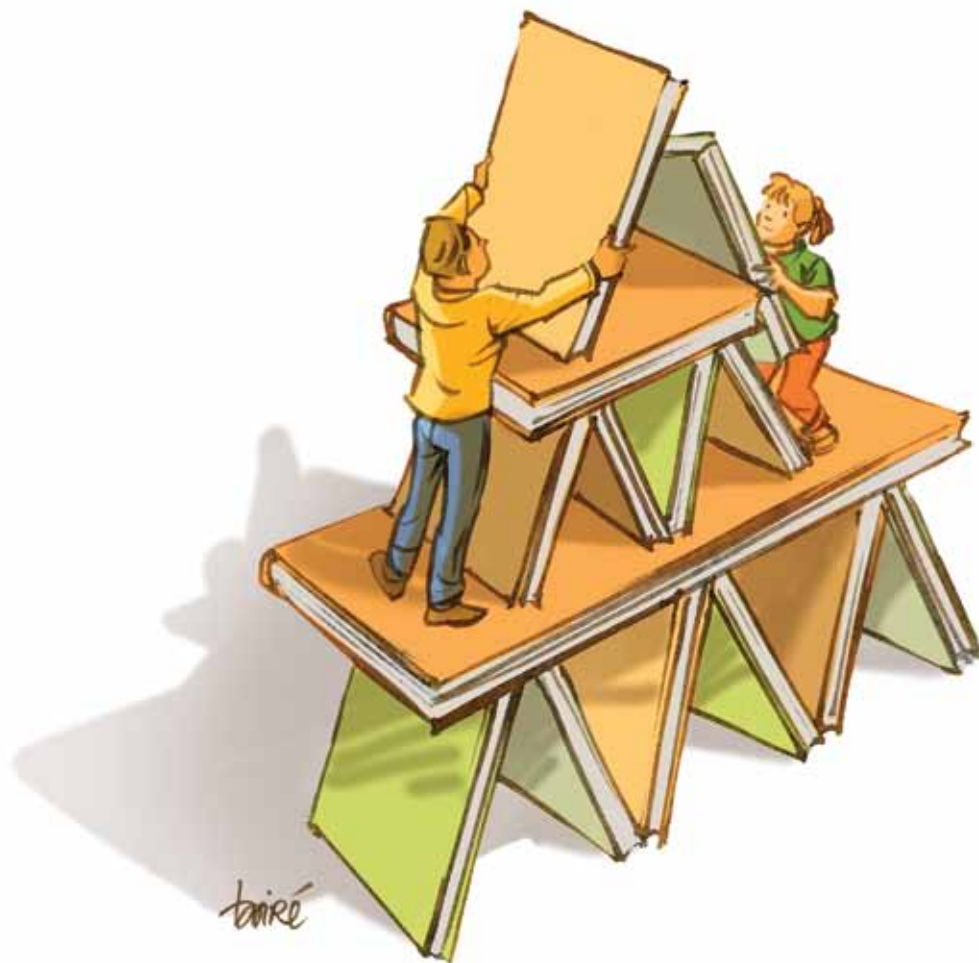
Une vaste étude dirigée par Roland Goigoux, à la fois qualitative et quantitative, est en cours. Elle

porte sur les débuts de la lecture, CP et CE1, et vise à comprendre ce qui se passe dans les classes, en mettant notamment en rapport les apprentissages des élèves (mesurés par des

Comprendre ce qui se passe dans les classes, en mettant notamment en rapport les apprentissages des élèves et les tâches auxquelles ils ont été confrontés au cours de l'année.

épreuves) et les tâches auxquelles ils ont été confrontés au cours de l'année. Prenant en compte la tripolarité évoquée (élèves, supports, enseignants), au moyen d'une pluralité d'indicateurs, elle permettra

sans nul doute d'en apprendre davantage sur l'apprentissage de la lecture, de dépasser, peut-être, les nouvelles dissensions, et de poursuivre le « *détènement* » auquel nous sommes tous attelés: « *La vraie division humaine est celle-ci: les lumineux et les ténébreux. Diminuer le nombre des ténébreux, augmenter le nombre des lumineux, voilà le but. C'est pourquoi nous crions: enseignement! science! Apprendre à lire, c'est allumer du feu; toute syllabe épelée étincelle.* » (Victor Hugo *Les Misérables*, tome iv, 1862). ■



À LIRE SUR NOTRE SITE

La fluidité en lecture, indicateur d'un apprentissage en cours

Pascale Devillé

L'objectif essentiel visé par l'enseignement de la lecture est une lecture autonome et silencieuse. Mais devenir lecteur, c'est aussi découvrir le plaisir de partager. Pour y arriver, le lecteur débutant (fin CP/CE1) doit progresser en fluidité.

Dire, écrire et lire un haïku en cours préparatoire

Annick Cautela

Nous sommes au mois de février en cours préparatoire. La maîtrise du code, acquise par beaucoup d'élèves, reste un terrain mal conquis pour certains. Pourtant, tous sont engagés dans l'écriture d'un haïku. C'est ce

que décrit l'auteure qui a observé un moment de classe dans le CP de Véronique Billard.

Témoignages reçus des parents de la FCPE

Nous avons demandé par le relai de la FCPE à des parents de témoigner sur l'expérience de lecture de leurs enfants. Voici un florilège parmi un nombre impressionnant de réponses à notre appel.

Bien décoder pour bien comprendre

Édouard Gentaz, Liliane Sprenger-Charolles

Que nous disent les recherches sur les relations entre, d'une part, compréhension écrite et décodage en début d'apprentissage de la

lecture et, d'autre part, décodage et capacités précoces de prélecture, d'analyse et de discrimination des sons du langage? Ces recherches permettent-elles de justifier la nécessité d'évaluer et d'entraîner, dès la grande section, certaines capacités? Sont-elles en phase avec le développement actuel des sciences cognitives de l'éducation et les travaux des fondateurs français des sciences de l'éducation?

Également disponible :
bibliographie.

○ LES CERCLES DES CAHIERS PÉDAGOGIQUES

Se rencontrer, mutualiser, débattre

Les Cercles des Cahiers pédagogiques est un nouveau site internet ouvert à tous. Vous y trouverez des échanges et des débats entre personnes intéressées par les questions éducatives. Il a été élaboré pour s'adapter à de nombreux usages : forum public, ateliers d'élaboration, supports de formation, préparation des articles de la revue...

CERCLES.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM

NATHALIE BINEAU. Professeure de français en lycée

Prendre une nouvelle copie

Poser la tasse fumante et odorante sur la planche de bois du bureau altérée par les années et la négligence de sa propriétaire ; s'asseoir, les jambes ramenées sous les fesses, sur la chaise tournante et entendre la rumeur de la tempête qui traverse la porte-fenêtre de l'entrée ; machinalement, appuyer l'index de la main droite sur le bouton « allumer » de l'ordinateur. Saisir le paquet de copies sur l'étagère, feuilleter l'ensemble des pages, choisir une première copie. Souris en main, ouvrir rapidement des fenêtres dans le labyrinthe des fichiers pour atteindre le corrigé. Le relire, lentement, se concentrer, s'imprégner. Remonter ses cheveux sur la nuque et les attacher sommairement. Enclencher le bouchon du stylo rouge et commencer la lecture des textes des élèves.

Simultanément, souligner, entourer, noter dans la marge des remarques elliptiques, suivre le flux du texte et réfléchir à ce que l'on écrira ensuite : des phrases, presque toujours construites autour d'une concession, qui veillent à l'équilibre du positif et du négatif, digressent, conséquence de l'écriture au fil de la plume, un peu de coq et un peu d'âne. Toujours s'adresser, avec la distance du vouvoiement, elle ne sait plus vraiment pourquoi. Terminer par des chiffres au crayon de bois.

La deuxième, la troisième, le rituel se poursuit. Prendre des notes : Aline écrit ceci, Vincent propose cela ; remarques éparpillées à reprendre pour élaborer la correction en classe. Le corps s'affale petit à petit, la jambe droite s'étire, le dos se redresse, le regard se perd sur un des objets du bureau, un marque-page en dentelle, un Lego oublié là, une tasse ébréchée devenue portecrayon.

La tasse de café est vide depuis longtemps. Se lever, la cuisine est à côté, remplir la bouilloire, la mettre à chauffer, descendre la lourde théière en terre cuite de son étagère, faire glisser les feuilles de thé à l'intérieur en même temps que l'esprit se vide, verser l'eau frémissante sur le mélange aromatique, sortir la tasse en grès, attendre quatre minutes au cours desquelles le corps s'agite, range un papier, plie du linge, se meut dans l'espace de la maison silencieuse.

De retour à la table de travail, choisir une nouvelle copie, modifier l'ordre ou suivre pas à pas un classement préétabli ; faire des piles bien ordonnées : celles qui sont corrigées, celles qui interpellent, celles sur lesquelles il faudra revenir, etc. Relire, comparer. S'étonner de trouver une nouvelle fois ce que l'on n'attendait pas ; penser à ce qu'on aurait dû faire, projeter ce que l'on va dire en rendant les copies. Écrire exactement les mêmes mots que ceux que l'on a écrits sur le précédent travail ; souligner exactement la même erreur au même endroit qu'au précédent travail. Repérer exactement la même confusion pour la quinzième fois du paquet. Laisser sonner le télé-

Elle ne sait plus trop comment se sont mis en place petit à petit ces gestes devenus automatiques.

phone. Se laisser surprendre par un texte inattendu ; découvrir une idée originale ; reconnaître des traces du travail réalisé. Veiller à ne pas souligner toutes les erreurs pour attirer l'atten-

tion sur autre chose. Se resservir une tasse de thé ; il est froid ; retourner dans la cuisine réchauffer le liquide parfumé. Déplier les jambes puis les croiser. Avoir des fourmis dans un pied. Courir jusqu'à la boîte aux lettres chercher le courrier du jour : il pleut encore. Prendre une nouvelle copie.

Ouvrir avec une petite fébrilité et une légère appréhension la copie de l'élève dont les travaux l'enthousiasment à chaque fois ; celle qu'elle laisse reposer dans le fond du paquet le plus longtemps possible, qu'elle garde pour plus tard, lorsqu'elle aura besoin de reprendre de l'énergie. Commencer à la lire avec la crainte d'être déçue.

Tout ranger, à l'heure du déjeuner, après avoir compté celles qui restent, et évaluer le temps qu'il faudra avant de noter dans le grand cahier une liste de chiffres en face de noms.

Dans la voiture, sur la route du lycée, se rappeler la panique soudaine lorsqu'elle s'est retrouvée devant son premier paquet de copies à corriger ; panique inattendue et impossible à conjurer : elle ignorait tout simplement ce qu'il fallait faire. Elle ne sait plus trop comment se sont mis en place petit à petit ces gestes devenus automatiques, comment elle a appris à occulter la conscience de la précarité de toutes ces heures passées, comment elle a apprivoisé le décalage entre ce qu'on aimerait faire et ce que l'on fait réellement, comment elle a appris à ouvrir un dialogue toujours incertain par écrits interposés. Elle se rappelle un moment, certes bref, où elle croyait vraiment qu'il suffisait de bien expliquer. ■



WILFRID ANCEL. Professeur de maths à Mulhouse

“ Minute de silence ”

Début de cours de maths, en 4^e. Azanur vient me voir et me demande avec un regard à la fois déterminé et ému : « Monsieur, vous avez vu ce qui s'est passé en Turquie? Tous les mineurs qui sont morts dans l'effondrement de leur mine? Il y a 274 morts! Et mon oncle en fait partie. Est-ce que vous pouvez en parler à la classe et proposer une minute de silence? »

Je réfléchis rapidement, et voici les questions que je me pose :

– Est-ce qu'une telle intervention respecterait la neutralité religieuse? Oui, il n'y a ici aucun sous-entendu confessionnel;

– est-ce que cette intervention est porteuse d'affirmation nationaliste? Non : cette jeune fille, mon élève, est touchée parce qu'il s'agit d'un drame humain, qui résonne particulièrement en elle, car c'est son pays d'origine et que l'un de ses proches aurait succombé dans ce drame;

– dans le doute, faut-il s'abstenir? C'est la grande question, et la fuite serait plus commode, mais beaucoup moins humaine. Je préfère miser sur un sentiment de fraternité. Mais je dis à Azanur que ce serait mieux que ce soit elle qui s'adresse à la classe. Elle le fera.

Je fais donc installer la classe, ce qui prend un certain temps avec une 4^e un vendredi après-midi. Je demande le silence et préviens qu'Azanur a demandé à s'adresser à la classe : « Voilà, je ne sais pas si vous avez vu, mais en Turquie, à cause de l'effondrement d'une mine, il y a eu 274 morts, sur les 787 mineurs que comptait la mine. Je vous propose une minute de silence pour avoir une pensée pour eux. Pour ceux qui veulent, vous n'êtes pas obligés. »

J'ajoute que pour respecter le silence de ceux qui « ont une pensée », les autres sont tenus de garder le silence. Silence, donc. Il est respecté par tous.

À la fin, les remarques fusent : « Mais alors, on va faire le silence pour tous les enfants qui meurent en Afrique! », dit Paul (qui n'est pas d'origine africaine); « Ça, quand l'inspecteur d'académie va savoir ça! », me dit Hyppolyte, qui, étrangement, est au courant des rouages de la maison. Ses parents sont-ils professeurs? Mes collègues donnent-ils une vision de l'exigence laïque qui porterait la suspicion sur ce genre d'intervention?

Je calme le jeu, car un contrôle est prévu.

Après coup, deux questions se posent à moi :

– la concurrence mémorielle. On est dans l'actualité, mais cela revient au même. On retombe sur l'écueil : si Untel prend la parole pour parler d'un sujet qui le touche, qui le fait souffrir au niveau de ses racines, est-ce que cela étouffe l'identité des autres?

– l'angoisse, qui est mienne (et qui a été intériorisée par certains élèves), d'une laïcité qui interdirait de parler d'un cas particulier, dans l'idéal de préserver le cas général. Mais il est vrai que je suis professeur de maths, donc nettement moins confronté à ce type de dilemme que mes collègues d'histoire-géo!

Il me serait à présent très agréable, instructif et formateur de pouvoir débattre de ces sujets avec des collègues et (ou) avec des philosophes! ■

Si Untel prend la parole pour parler d'un sujet qui le touche, est-ce que cela étouffe l'identité des autres?

FLORENCE CASTINCAUD. Professeure en collège

“ Dura lex sed lex ”

Ah, ces jeux télévisés! Impitoyables! « Combien de temps a duré le voyage d'Ulysse? »

Mmmm... Alors, le voyage d'Ulysse... en comptant le temps qu'il a passé à la guerre, ou non? Bon, je vais expliquer : vingt ans si on compte la guerre, dix ans si c'est le retour seul.

Ding, ding, dong...

« Réponse fausse!

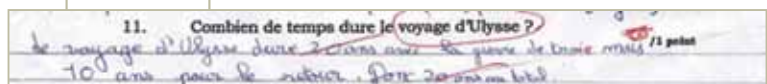
— Mais...

— Désolé, une seule réponse est juste, c'est : "dix ans!" »

Une séquence tirée du Maillon faible?

Eh non, interrogation écrite de fin de séquence de 6^e sur *L'Odyssée*. Remarquons que l'enseignant a eu un moment de doute, mais s'est vite repris.

C'est comme ça que nos petits jeunes apprennent à avoir des repères. ■



À VOS PLUMES ! Pour parler du métier tel que vous le vivez, évoquer ses moments de crise ou de plaisir, saisir sur le vif le quotidien ou l'extraordinaire, prenez contact avec nous en envoyant vos écrits à helene.eveleigh@cahiers-pedagogiques.com

PATRICIA GÉROT. Professeure des écoles, école Jacques-Prévert de Plaisir

“ J’ai aimé le bissap et le fruit du baobab ”

Lorsqu’il y a trois ans, j’ai entamé une correspondance avec une classe du Sénégal, je ne savais pas vraiment dans quelle aventure je me lançais ! C’est par l’intermédiaire d’une petite ONG, Soli-Sé (<http://www.solise78.org/>), qui œuvre à Warang, village du Sénégal situé à deux heures de route de Dakar, que cette histoire a commencé. Ces deux dernières années, la correspondance a pris un tour nouveau, puisqu’elle a abouti à la rencontre physique des enseignants : les Sénégalais sont venus deux semaines avec quelques élèves l’an dernier, nous sommes parties au Sénégal dix jours cette année (sans élèves, hélas !, mais aucune de nous ne se sentait capable d’assumer la responsabilité d’emmener des élèves dans ce village aux conditions de vie trop éloignées des nôtres).

Cette correspondance donne du sens à notre travail d’écriture : nous écrivons une lettre collective, puis deux à trois lettres personnelles dans l’année, ainsi que quelques posters sur des thèmes propres à notre vie de classe (sports, sciences, histoire) ou à la vie quotidienne en France. Néanmoins, l’échange de lettres trouve rapidement sa limite au cours de l’année : passées les premières questions sur la famille, les amis, les jeux préférés, les échanges tournent parfois court entre enfants de 8-10 ans qui ne vivent absolument pas les mêmes réalités quotidiennes. Nous avons donc décidé, grâce à l’utilisation des nouvelles technologies, de réaliser et d’échanger des films, des photos qui montrent le quotidien de nos vies scolaires ou personnelles.

Découvrir un pays étranger, c’est aussi s’intéresser à tout ce qui le compose : sa culture, son environnement. Cela sert de fil rouge tout au long de l’année

pour aborder certaines notions de sciences, de géographie, d’arts visuels. Nous essayons aussi de vivre certaines activités communes. Pour l’instant, seuls les arts nous permettent réellement ce partage, dans les chants, les poésies, les dessins.

En tant qu’enseignants, cet échange nous apporte aussi énormément. Durant deux semaines, nous avons pu partager la vie d’une classe et d’une école différente.

Lorsque je suis arrivée au Sénégal, Boubacar, mon confrère sénégalais, m’a dit : « Tu vois, j’ai repris ta méthode pour la division. C’est vraiment beaucoup plus facile pour eux maintenant. » Et moi, je suis repartie avec de nouvelles techniques de calcul mental pour la division. C’est un véritable échange professionnel aussi entre nous, qui modifie notre façon de travailler et d’enseigner. C’est aussi cette rencontre réelle qui nous a permis de progresser dans la mise en place de la correspondance : en comprenant mieux les conditions de travail des uns et des autres, on peut envisager des projets plus réalistes, plus conformes aux attentes de l’autre.

Concrètement, les élèves sont très investis dans cet échange. Ils attendent toujours leur lettre avec impatience, ils se montrent curieux de ce pays lointain. Personnellement, c’est aussi une expérience très enrichissante, à l’origine de rencontres et de découvertes extraordinaires. Une aventure à laquelle je ne suis pas prête de renoncer ! ■

En comprenant mieux les conditions de travail des uns et des autres, on peut envisager des projets plus réalistes.



Au Sénégal, on écrit aux correspondants français ©DR



GENEVIÈVE FRAME. Professeure en collège

Langage

À l'interclasses de 11 h, je croise Mehdi dans les couloirs.

« Bonjour Mehdi ! Je ne t'ai pas vu ce matin en français ? »

Mehdi me regarde de l'air de celui qui a bien d'autres préoccupations dans la vie.

« Ben non, j'étais pas là, dit-il en renforçant son accent de banlieue. — Oui, oui, j'ai bien vu. Je voulais te demander pourquoi tu étais absent au cours de ce matin. »

Mehdi détourne la tête vers l'horizon, lassé de m'expliquer l'évidence.

« Ben je vous ai dit. J'étais pas là ! »

Et il s'en va vers son destin.

Commission éducative, collège.

On trace le portrait de Doha, absences, provocations, perturbations, vol, etc.

La conseillère d'éducation intervient :

« Alors, Doha, est-ce que tu te reconnais dans ce portrait qu'on vient de faire ? »

Il a à peine le temps de dire à mi-voix un « oui c'est vrai » peu audible que la CPE enchaîne en insistant :

« Tout ce qui est dit là te convient ? »

Doha répond : « Euh, non. »

La tension monte d'un cran. Voix irritée de la CPE :

« Ah bon, ça ne te convient pas ? Tu trouves que ce n'est pas vrai ? »

Doha ouvre des yeux perplexes.

Je comprends et j'interviens :

« Il ne dit pas que ce portrait est faux, il a cru qu'on lui demandait si cela lui plaisait d'être ainsi, et il dit que non, il reconnaît que ça ne va pas. »

La tension retombe. Jusqu'à la prochaine fois. ■

ODILE SOTINEL. Professeure des écoles dans le Val-d'Oise

Voulez-vous visiter ma classe ?

Elle se trouve au milieu du couloir au premier étage de l'école. Elle est grande et claire, grâce aux fenêtres exposées toutes au sud. Après la récréation du matin, quand il fait beau, il faut baisser les stores pour ceux qui sont assis de ce côté.

J'ai essayé pendant un mois et demi cette année de disposer les tables par îlot de six ou sept élèves, mais je ne l'ai pas supporté plus longtemps. Ce n'est sans doute pas un hasard, cela tient à ma relation aux élèves, à ma pédagogie.

Je retrouve donc les tables en lignes face au tableau : trois grandes lignes pour les CE2 et trois lignes plus courtes pour les CM1, qui sont moins nombreux.

Pour pouvoir poser les cahiers à corriger ou le matériel pour les différentes activités, j'ai encore un groupe de deux tables au fond de la classe au milieu, entre la porte et mon bureau.

J'aime avoir mon bureau au fond de la classe. Je ne gêne pas les élèves quand je m'y active et je m'y sens plus libre que si j'étais devant eux.

J'ai quand même mis une petite table devant le tableau pour poser les manuels et les documents dont j'ai besoin au moment où je fais classe.

Dans cette classe, on peut afficher au-dessus du tableau qui est en trois parties et qui occupe quasiment toute la largeur de la pièce. C'est un peu haut.

J'y ai collé une affiche reprenant les différentes correspondances des mesures. Des fois qu'on oublierait qu'une tonne égale 1 000 kg.

Sur le côté droit, une étagère murale à deux étages court sur toute la longueur de la classe. C'est pratique pour entreposer toutes sortes de classeurs ressources utilisés à environ 10 % de leurs capacités. En dessous, se trouvent des affiches concernant la nature, les animaux. L'affiche sur les hamsters faite par Cathy et Thomas à l'occasion de leur exposé est du plus bel effet.

Mon bureau ici aussi est encombré. C'est que

j'ai un double niveau. À gauche, ce qui concerne les outils pédagogiques pour le CE2 et à droite, ceux pour le CM1. Côté fenêtre, deux tables alignées me permettent de ranger ce qui est préparé, photocopié.

La pendule, sur le côté par rapport au tableau, est moderne, car tous les chiffres ne sont pas indiqués. Cela donne une idée de l'heure aux élèves et ils ont vite compris qu'ils n'ont pas intérêt à répéter l'heure à la maitresse qui n'a pas tout à fait fini de terminer sa phrase au moment où l'aiguille n'a pas tout à fait rejoint la demie de l'heure de la sortie. ■

Des fois qu'on oublierait qu'une tonne égale 1000 kg.

À VOS PLUMES ! Pour parler du métier tel que vous le vivez, évoquer ses moments de crise ou de plaisir, saisir sur le vif le quotidien ou l'extraordinaire, prenez contact avec nous en envoyant vos écrits à helene.eveleigh@cahiers-pedagogiques.com



La rubrique « **Faits et Idées** » présente des sujets remarquables à la rédaction, témoignages, portraits, faits d'actualité, prises de position, etc. Ici, avec **Alain Lieury**, nous poursuivons notre réflexion sur les rapports entre motivation et évaluation et **Alain Zarka** nous invite à repenser l'organisation des plages adisciplinaires. Reste à former les enseignants à tout ce travail. Nous faisons quelques propositions, pour constituer collectivement des outils, sans viser un maximalisme qui serait l'alibi du conservatisme (tout ou rien). L'objectif de la réussite pour tous et du parcours commun le plus long possible est aussi une prise de position politique, qui s'oppose à l'idéologie de l'égalité des chances qui peut conduire à séparer les élèves méritants et les autres.

Faut-il noter les élèves ? (deuxième partie)

Sonia Lorant de l'Espé de Strasbourg, Fabien Fenouillet de l'université de Paris-Ouest et moi avons étendu les motivations de Deci et Ryan (motivations intrinsèque ou extrinsèque et amotivation) à la compétition, la rébellion et la fuite.

Dans l'esprit de compétition, les élèves se sentent très compétents, mais ressentent une contrainte : la pression de réussir (Figure 1). Dans les résultats de nos recherches, les élèves rebelles se sentent plus compétents que les élèves motivés (ou résignés), mais se sentent très contraints. Et enfin, le comportement de fuite apparaîtrait chez les élèves qui peuvent réellement abandonner une activité, par exemple sportive ou musicale. Mais à l'école obligatoire, les élèves démotivés sont surtout rebelles ou amotivés.

Dans notre théorie, nous prévoyons également deux cas : si la note est évaluative (ou normative), c'est-à-dire faite dans un climat de contrainte ou de valeur (« *tu es bon* », « *tu es nul* »), elle va baisser l'autodétermination et les notes devraient avoir un effet négatif sur les motivations (comme dans la théorie de Deci et Ryan) ; si la note est informative, on prévoit, comme dans la théorie de Bandura, qu'elle est un score qui va permettre d'augmenter la compétence perçue (ou



Alain Lieury ©DR

sentiment d'efficacité personnelle scolaire). L'existence des notes va donc être globalement favorable aux motivations positives.

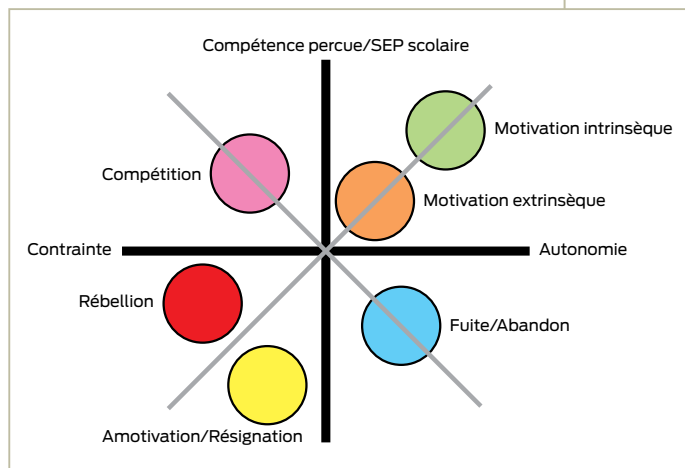
Forts de cette conclusion faisant apparaître certains ressorts positifs ou négatifs de la note selon son contexte, nous avons voulu préciser cette théorie lors d'une expérience grandeur nature dans un collège.

La direction d'un collège et quelques professeurs avaient décidé de réaliser une expérience pilote, afin

de voir si l'absence des notes était favorable aux élèves, et m'avaient demandé d'opérationnaliser leur questionnement et de réaliser les statistiques nécessaires. Pour ce faire, les élèves ont rempli un questionnaire de motivation et du sentiment d'efficacité personnelle que j'avais développé avec d'autres collègues. L'expérience pilote portait sur soixante-dix élèves de 6^e, une classe avec notes et deux classes sans notes. Les résultats montrent que les élèves sont globalement bien motivés dans ce collège, puisque 84 % sont animés par des motivations positives (Figure 2), dont près de la moitié en motivation intrinsèque, ce qui est bien représentatif de la moyenne nationale, comme l'a montré une enquête de la Depp en 2003. Toutefois, les questions de rébellion et de fuite étaient nouvelles par rapport au questionnaire de l'enquête de la Depp (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) en 6^e. Les questions étaient formulées avec une échelle de 1 « *pas du tout* », 2 « *un peu vrai* », 3 « *plutôt vrai* », 4 « *vrai* » et 5 « *tout à fait vrai* ».

Lorsqu'on sépare les scores des motivations selon les classes, « avec » ou « sans notes », on constate d'une façon générale que les résultats sont plutôt en faveur des notes en classe (Figure 3). Ainsi, pour les deux motivations positives, intrinsèque et extrinsèque, les élèves de la classe traditionnelle « avec notes »

Figure 1: Les motivations (sous forme de « gommettes ») dépendraient à la fois du sentiment de compétence et du sentiment d'autonomie. (Lieury, Lorant & Fenouillet)





ont des scores légèrement supérieurs. Comme prévu par la théorie de Bandura et la nôtre, le sentiment d'efficacité personnelle (ou compétence perçue) est meilleur pour les élèves de la classe avec notes.

À l'opposé, les classes sans notes ont un score plus élevé dans les motivations négatives, c'est-à-dire que leurs élèves ont plus tendance à exprimer une amotivation et un désir de fuite de l'école (Figure 4) sans expression de rébellion.

Le climat produit par les professeurs de ce collège est probablement positif et les élèves ne ressentent pas les notes comme une évaluation normative ou contrôlante, mais pour ce qu'elles doivent être, informatives, comme le résultat en sport ou le score dans un jeu vidéo. Dans ce contexte (informatif), les résultats montrent que les notes scolaires sont associées à des scores motivationnels positifs, au moins à ce niveau de la 6^e de collège. Mais il est possible que dans des collèges avec de nombreux élèves en difficulté ou dans des établissements avec une ambiance de compétition ou de contrôle, les résultats soient différents ; d'autres expériences seront donc utiles. Mais toutes les expériences et théories que j'ai citées convergent pour penser que l'évaluation informative est nécessaire pour la construction de l'estime de soi scolaire des élèves.

Pour conclure, il faut rappeler que le fait que les notes apparaissent comme informatives dépend du contexte scolaire, du climat de la classe. Le climat peut être contrôlant ou compétitif à cause de quelques professeurs élitistes : nous avons tous connu des professeurs sévères ou humiliants : « *tu n'arriveras à rien* », « *votre place n'est pas ici* ». Dans ce climat, l'évaluation sera particulièrement mal ressentie. Mais en elles-mêmes, les notes ne sont que des nombres, elles n'y sont pour rien ! ■

ALAIN LIEURY
Professeur de psychologie cognitive,
université européenne de Bretagne (Rennes 2)

RÉFÉRENCES

Serge Blanchard, Alain Lieury, Marion Le Cam, Thierry Rocher, « Motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez 30 000 élèves de 6^e de collège », *Bulletin de psychologie*, 2013.

Fabien Fenouillet, *La motivation*, éditions Dunod, 2003.

Alain Lieury, *La réussite scolaire expliquée aux parents*, éditions Dunod, 2010.

Figure 2. Les élèves de 6^e du collège où s'est déroulée l'expérience sont à 84 % motivés positivement.

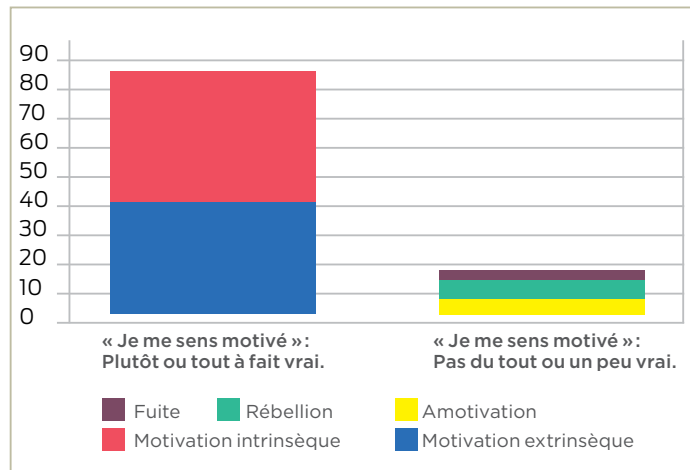


Figure 3. Les notes sont plutôt favorables aux motivations positives et au sentiment d'efficacité scolaire (SEP scolaire).

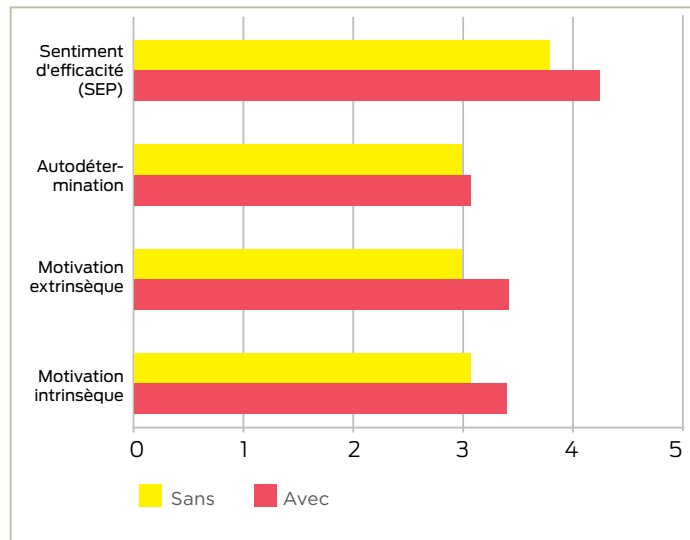
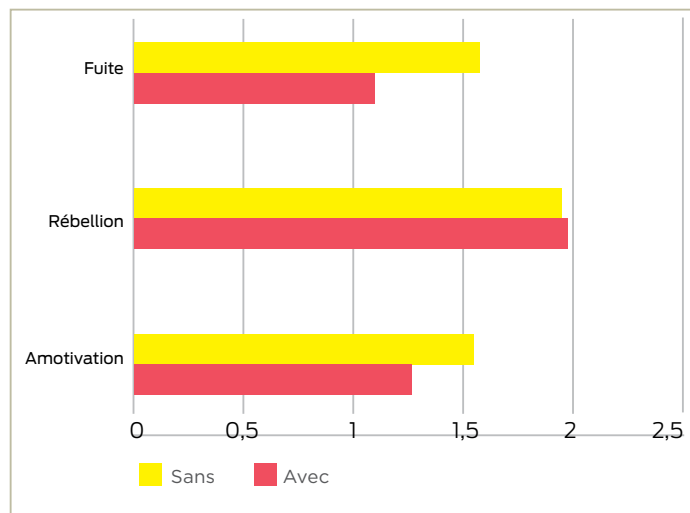


Figure 4. Les notes sont plutôt favorables en abaissant l'amotivation et la fuite.



De nouvelles façons d'apprendre, « entre le cristal et la fumée »

INTERDISCIPLINAIRE. Alors que la culture du système éducatif français est marquée par le cloisonnement des disciplines et des missions de ses personnels figées depuis 1950, itinéraires de découverte, travaux personnels encadrés, heure de vie de classe, histoire des arts ou accompagnement personnalisé ont fait leur apparition. Pour Yves Zarka, ces nouveaux objets institutionnels (qu'il désigne par le néologisme « adisciplinaire ») plongent les acteurs comme les observateurs dans la perplexité, voire dans l'opposition caractérisée. Et les obligent à penser la complémentarité.

Élargissant la prescription institutionnelle, les nouveaux dispositifs se fraient difficilement un chemin, leur place étant çà ou là contestée et toujours chichement concédée. Pourquoi leur portée novatrice peine-t-elle à apparaître clairement ? Un retour s'impose sur la structure traditionnelle des enseignements et son corolaire le modèle du cours, opposé au modèle du projet, afin de comprendre en quoi cet « adisciplinaire » signe l'émergence de nouvelles façons d'apprendre au collège et au lycée.

■ **La structure classique des enseignements : le modèle du cours**

L'existence d'un curriculum détaillé et structuré en disciplines d'enseignement presque immuables induit le découpage régulier du temps scolaire et fait vivre aux professeurs comme aux élèves la succession monotone des cours qui s'enchaînent sans se relier. Espace tragique par excellence, le cours est régi par les trois unités : unité de temps, une heure un petit peu grignotée ; unité de public, avec une classe au sens d'un groupe réuni toute l'année pour les mêmes activités ; unité de contenu, autour d'une discipline ou spécialité.

Quels qu'en soient la méthode et le style pédagogiques, assorti des aides fournies aux élèves, le cours demeure avant tout un moyen : pour le professeur, de délivrer son message au nom du programme scolaire, logique de l'honneur oblige ; pour les élèves, de tenter d'acquiescer, souvent dans une terrible soli-

tude, ces connaissances dont on (l'institution parlant ici d'une seule voix) leur assure qu'elles seront utiles, un jour, plus tard. Quand ? Où ? Comment ?

Que ces apprentissages soient déclinés en connaissances, capacités et attitudes, cela ne leur donne guère

On peut savoir sans être compétent ; tandis qu'on ne saurait être compétent sans les connaissances et capacités nécessaires à l'exercice de la compétence.

le statut espéré de compétence. La sociologie du travail l'a montré : la déclinaison des compétences ne suffit pas à définir la compétence, le tout étant supérieur à la somme de ses parties.

Car notre système d'enseignement général a été conçu dans cette perspec-

tive : faire de l'élève un « sachant » ; ou l'orienter, selon ce bel euphémisme. Tant il est vrai qu'on peut savoir sans être compétent ; tandis qu'on ne saurait être compétent sans les connaissances et capacités nécessaires à l'exercice de la compétence. Or, comment devient-on compétent ? Y a-t-il une alternative au cours ?

■ **Le modèle du projet et la construction des compétences**

Les compétences se construisent dans l'action : selon l'adage, c'est au pied du mur qu'on reconnaît le maçon. Plus exactement, elles ne peuvent se développer qu'à travers la conduite de projets, cadre infiniment plus ouvert, et, il est vrai, plus flou, que celui du cours.

À l'opposé de l'espace tragique du cours, le projet apparaît comme un espace cosmique sans unités figées : diversité des thèmes, variété des réalisations, imprévisibilité des durées, aléa des résultats, variabilité des équipes qui, si elles ne se sont pas forcément choisies, peuvent néanmoins devenir de plus en plus compétentes. Ainsi, au cristal que représente le cours s'oppose un projet toujours suspect de finir en fumée. Ceci explique qu'en dépit des discours, les démarches de projet parviennent si peu à pénétrer les cours. Et encore serait-il instructif d'y regarder de près, pour s'assurer que les élèves sont les acteurs effectifs et non les exécutants ou les spectateurs d'un projet conçu en dehors d'eux. Une autre stratégie doit donc être recherchée.

Examinons de plus près ces nouveaux objets institutionnels que je nomme « adisciplinaire ». Leur liste,

| Des contenants par le caractère très ouvert de leur définition, autorisant transversalité et croisements disciplinaires. | Des contenus assumés comme des enseignements mais pas comme de nouvelles disciplines, donc sans professeur dédié. |
|--|---|
| Parcours diversifiés. Travaux croisés. Travaux personnels encadrés. Projets professionnels à caractère pluridisciplinaire. Itinéraires de découverte. Heure de vie de classe. Accompagnement personnalisé. | Éducation à la santé et à la sécurité. Éducation civique, juridique et sociale. Éducation au développement durable. Histoire des arts. Éducation à l'information et aux médias. Découverte du monde économique, des formations et des métiers. Parcours artistique et culturel. Grands enjeux du monde contemporain. Etc. |



à peu près actualisée à ce jour, y donne à voir, de façon assez évidente, deux catégories.

Tous ces dispositifs sont riches de formidables opportunités, pourtant rarement saisies. Car l'intégration de ces nouveaux enseignements s'est effectuée jusqu'ici par la voie de la « disciplinarisation » négociée : l'éducation à la santé partagée entre les SVT et l'EPS ; le développement durable



Yves Zarka ©DR

réparti entre l'histoire-géographie et les SVT, par exemple. Commodité technique, évitement des conflits, chaque territoire s'est emparé d'un morceau du nouveau venu allégrement découpé, laissant chacun dans sa citadelle ! Un sort similaire attend l'accompagnement personnalisé repeint aux couleurs du dédoublement des classes.

Or, si ces nouveaux venus ont chacun leur raison d'être singulière, tous partagent un enjeu essentiel : favoriser la démarche de projet, elle-même garante de la construction des compétences. Cependant, ils restent encore assez mal vécus : côté professeurs, ils sont autant de coins enfoncés dans l'horaire et l'identité des disciplines ; côté direction d'établissement, ils occasionnent un casse-tête organisationnel. Si notre système éducatif avance (timidement) dans leur mise en place, il n'a pas été préparé à les imaginer et, partant, à les organiser. Et ce, d'autant plus que, dans une école pensée de façon abstraite, le temple du savoir ne pouvait pas héberger ces sous-produits éducatifs !

Reconnaitre l'intérêt, chercher la souplesse

Pour tenter d'ouvrir une autre voie, deux conditions doivent, selon moi, être satisfaites.

La première est que tous reconnaissent sans réserve l'intérêt et l'utilité de cet adisciplinaire comme lieu actualisé du développement des compétences, en particulier l'autonomie, l'initiative, la coopération. Pour cela, oui, il faut réduire, raisonnablement, l'horaire consacré aux cours, puisque la semaine scolaire n'est pas extensible. L'institution doit alors assumer cette réforme sans ambiguïté, en éclairer ouvertement le sens, au lieu de la camoufler derrière la profusion inventive des intitulés.

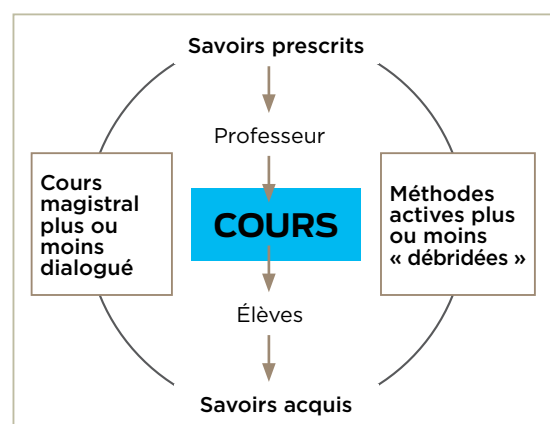
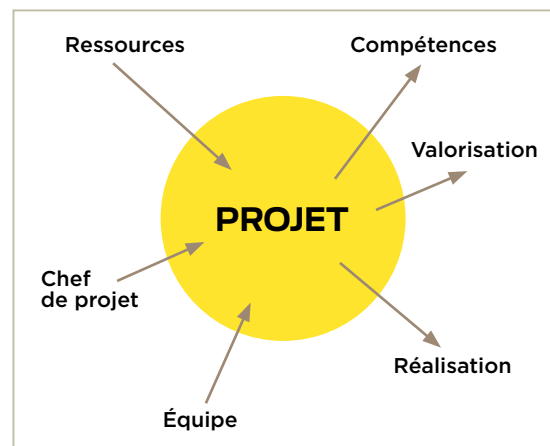
L'autre condition, plus concrète, est une gestion plus souple et plus rationnelle à la fois du temps (celui des élèves comme celui des personnels) et des ressources humaines à mobiliser dans l'établissement. Dans l'espace élastique ouvert par cet adisciplinaire, une question délicate se pose : qui (quel adulte ?) prend en charge quoi (quel projet ?) ? Faute de solution standard, chaque équipe pédagogique et éducative devra le préciser, sur la base des besoins des élèves et en fonction des compétences des adultes. De quoi donner son plein sens au travail d'équipe, souvent

reporté au nom des impératifs du programme que chacun, en effet, suffit à mettre en œuvre seul dans sa matière et dans sa classe. La capacité et certainement le désir de porter des projets au-delà de son strict territoire existent chez les personnels, qui ne demandent qu'à être libérés et valorisés. Un modèle que nous croyons bien supérieur à la bivalence, resurgence inappropriée d'une solution du passé.

La construction de cet adisciplinaire (nommé ainsi faute de mieux) est un enjeu majeur pour l'évolution de notre système éducatif. Elle posera sans doute de nouveaux problèmes. Elle induira en particulier, avec une interrogation sur les missions des personnels enseignants et d'éducation, une révision de celles des corps d'encadrement pour l'impulser, l'accompagner et la faire réussir. Un chantier passionnant nous attend. ■

YVES ZARKA

IA-IPR établissements et vie scolaire, Créteil



RÉFÉRENCES

Le titre de cet article est un clin d'œil à l'ouvrage d'**Henri Atlan**, *Entre le cristal et la fumée*, essai sur l'organisation du vivant, éditions Point Seuil, 1979.

Michel Huber, *Apprendre en projets : la pédagogie du projet élèves*, éditions Chronique Sociale, 1999.

Philippe Zarifian, *Objectif compétence : une nouvelle logique*, éditions Liaisons, 2001.

Enseigner en classes hétérogènes



JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK, ESF ÉDITEUR - CAHIERS PÉDAGOGIQUES, COL. « Pédagogies », 2014.

QUOI DE NEUF SUR L'HÉTÉROGÉNÉITÉ ? En se replongeant dans tout ce que les *Cahiers pédagogiques* ont écrit sur les mille manières de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves, on a bien envie de faire resurgir des réflexions anciennes, des expériences passées, des outils qui ont circulé et ont été bien utiles à des équipes ou des enseignants dans leur classe, surtout quand il s'agit de textes qui ne sont plus disponibles. Eh oui, tout cela, paru depuis parfois trente ans (les numéros historiques sur « la pédagogie différenciée ») reste bien actuel, l'école n'ayant, hélas !, que peu bougé. Mais ce livre est aussi une mise à jour, l'occasion de faire un pont entre ces textes et des témoi-

gnages d'aujourd'hui, à l'heure du socle commun, des compétences, des classes sans notes, témoignages issus avant tout du réseau du CRAP-*Cahiers pédagogiques*. Occasion aussi d'aborder tous les aspects de la question, qui ne se limite pas à la gestion de la classe, comme on peut en juger d'après le sommaire. Bref, une synthèse structurée pour une invitation à s'y mettre, à son rythme, sans dogmatisme, si possible en équipe, sans promesse de solution à tous les problèmes, mais avec beaucoup de propositions pratiques, dont certaines ne sont pas si compliquées à mettre en œuvre.



À COMMANDER SUR NOTRE LIBRAIRIE

<http://librairie.cahiers-pedagogiques.com/631-enseigner-en-classes-hétérogènes.html>

■ Témoignages de trois auteurs du livre

Pourquoi l'hétérogénéité d'une classe peut être autre chose qu'un inconvénient ?

Caroline Rousseau : La diversité des élèves, de leur profil d'apprentissage, de leur place et relations au sein de la classe, de leur rythme, nous oblige, nous enseignants, à nous poser des questions sur les activités que nous mettons en place pour leurs apprentissages. Si nous pratiquons avec eux de la métacognition, ne serait-ce que de temps en temps, nous nous apercevons que nous avons perdu la moitié de la classe, qu'il nous faut nous adapter, que ce que nous avons prévu ne va pas fonctionner pour tel et tel autre élève. Comme notre métier ne peut évidemment pas se borner à enseigner à ceux qui ont déjà tout compris et peuvent se débrouiller sans nous, les conséquences de nos remises en question et de nos innovations dans les pratiques pour trouver des solutions rejaillissent positivement sur nos élèves et leurs apprentissages.

Anne-Marie Sanchez : La diversité des élèves est une richesse sur laquelle je m'appuie pour enseigner, y compris les différences de niveaux : les travaux de groupes pour aboutir à un cours commun par exemple.

Sylvain Connac : Elle peut dynamiser l'activité des élèves, en y donnant davantage de sens : être aidé en cas de difficulté résiduelle, apporter son aide par la valorisation des compétences manifestées, se sentir concerné par ce qui se passe lors des temps de cours ou de classe, participer et ne pas se contenter que les savoirs soient déversés

par les enseignants, prendre des initiatives pour soi et pour les autres, etc.

Pouvez-vous citer un levier pour bien enseigner en classe hétérogène ?

Caroline Rousseau : Il faut accepter de différencier les méthodes, les supports, la gestion du temps, des aides, etc., tout en gardant le même objectif d'apprentissage pour tous. Lorsqu'on est au clair avec soi-même et avec la classe, lorsqu'on ose mettre en place des dispositifs qui rompent avec ce qu'on nous a toujours seriné, même un peu, de temps en temps, cela permet de constater des progrès, de ressentir des satisfactions et d'être encouragé à poursuivre dans cette voie.

Anne-Marie Sanchez : Sans doute le plus important pour moi a été de m'autoriser à ne pas donner la même chose à faire à tous les élèves. Une fois ce cap passé, j'ai pu essayer des dispositifs et faire apprendre plus à mes élèves.

Sylvain Connac : Organiser la classe de manière personnalisée, c'est-à-dire structurée pour les progrès individuels de chaque élève, quels que soient ses profils. Par exemple : une organisation de la coopération entre élèves, se déclinant selon les besoins par de l'aide, de l'entraide, du tutorat ou du travail de groupe. L'enseignant n'est donc plus le seul à être disponible pour expliquer, et les difficultés pour apprendre peuvent trouver des leviers à travers l'esprit altruiste ainsi généré au sein des groupes d'élèves.



■ Extrait de la préface

Existe-t-il vraiment une classe homogène ? N'est-on pas plutôt dans une fiction : des élèves qui se ressembleraient tellement qu'on pourrait finalement leur enseigner d'une seule voix les mêmes choses en même temps au même rythme ?

En fait, quand les enseignants se plaignent de l'hétérogénéité, c'est surtout parce qu'il y a trop d'élève en difficulté. [...] C'est plutôt le poids de ces élèves qu'il faut accompagner, à qui il faut faire accepter les règles du fonctionnement scolaire habituel, qui pose problème. [...]

Les classes hétérogènes ne peuvent être fécondes que si les enseignants qui les ont à charge ont développé les compétences nécessaires pour gérer cette fameuse hétérogénéité, qui est tout simplement la résistance de la réalité à la construction d'élèves idéaux, ceux des programmes scolaires et de bien des manuels.

Or, les *Cahiers pédagogiques* proposent depuis de nombreuses années des outils, des comptes rendus d'expériences qui

marchent, des réflexions sur les bonnes méthodes à utiliser, etc. On en trouve notamment dans les dossiers phares sur la différenciation pédagogique parus dans les années 1980 qui restent très actuels, mais depuis longtemps épuisés. D'autres écrits, en particulier autour de l'accompagnement des élèves, dont les plus fragiles, se trouvent en ligne et tout cela forme un ensemble impressionnant pour qui veut s'en servir dans sa pratique.

Aussi nous a-t-il paru pertinent de les regrouper dans cette publication en y ajoutant de nombreux inédits. Nous nous situons dans la perspective du socle commun et de la refondation de l'école, en tirant parti de notre expérience de formateur et de nos réseaux d'enseignants novateurs. Sont également pris en compte des questionnements plus récents sur l'intérêt d'un accompagnement plus personnalisé qu'il faut parvenir à concilier avec l'indispensable dimension collective.

JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK



JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK

intervient pour présenter les grands thèmes de ce livre ou pour animer une journée sur leur mise en place dans les établissements.

Prendre contact avec le Crap-Cahiers pédagogiques : crap@cahiers-pedagogiques.com

Quelques idées pour faire face aux classes qui « posent problème »

- Savoir ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas. La tolérance zéro du « on ne laisse rien passer » est un mythe. Mieux vaut avoir analysé lucidement les limites de ce qui peut être accepté en fonction de critères différents : respect du règlement, du professeur, des camarades, qualité des apprentissages. Là encore, pas de réponse unique.
- La classe bavarde ou agitée : s'agit-il de tous les élèves ? En quelles circonstances y a-t-il davantage d'agitation (y compris en fonction des heures de

cours) ? Comment puis-je anticiper ?

- M'appuyer sur les différences de comportement en constituant des groupes, en répartissant les élèves dans la classe ?

- L'entrée en classe. Si je peux arriver à ce que l'heure commence en silence, c'est mieux. Mais pas si la demande de silence aboutit à attendre un quart d'heure avant de commencer.

- Possibilités : avoir écrit les devoirs au tableau pour la fois suivante (ils les écrivent en arrivant) ; instaurer trois minutes de révision silen-

cieuse du dernier cours ; être moi-même debout, attentif, et refuser d'entrer dans le jeu de questions dont certains sont spécialistes, à peine entrés ; plutôt que de dire, fort pour me faire entendre, « alors, la dernière fois, nous avons vu que... », demander : « Qui peut, après réflexion, redire trois points essentiels de la dernière fois ? Ne levez le doigt que quand vous en avez trois. » De toute façon, tout le monde gagne à ce que le travail démarre rapidement.

- Avoir clarifié pour moi les temps pendant lesquels j'ai

besoin de l'attention collective (explications, cours dialogué, etc.). Si je m'aperçois que c'est toute l'heure, j'ai peut-être intérêt à revoir mon plan ! Alors je peux dire à la classe : « J'ai besoin de dix minutes de travail collectif pour telle chose. » Puis je romps le rythme avec du travail à deux, ou individuel ou par groupe, où je n'aurai pas à tenir les vingt-cinq ou trente regards fixés sur la même chose.

(extrait de la page 208)

FLORENCE CASTINCAUD

Est-ce bien utile ?

OCTOBRE 1978. La rentrée fut morose. La droite au pouvoir, confortée par son succès électoral aux législatives de mars, renforce la politique économique d'austérité (gouvernement Barre). Le ministre de l'Éducation nationale réformateur Haby a cédé la place à Christian Beullac, dont l'ambition principale sera d'ouvrir l'école sur l'entreprise, ce qui apparaît alors à la grande majorité des enseignants comme une remise en cause de la fonction sociale de l'école. Le numéro 167 des *Cahiers pédagogiques* se fait l'écho de menaces sur les instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques qui étaient alors l'un des fers de lance de la réflexion sur les apprentissages et les rencontres entre les disciplines. Le dossier consacré à « la géographie, carrefour des disciplines » vient en écho à cette préoccupation de décroisement de disciplines qui avait été valorisée par la réforme Haby et qui semble désormais marginalisée. La question du sens des apprentissages y tient une place centrale. Le débat va prendre une tournure politique lorsque le ministère de l'Éducation nationale imposera des stages en entreprise aux lycéens de lycée d'enseignement professionnel (1979). Pour l'heure, l'ouverture de l'école à la vie est d'abord une question pédagogique. Liliane Lurçat expose, dans la rubrique « Chronique de la classe », les résultats d'une enquête sur le sens de l'école auprès d'enfants de deux écoles maternelles (d'une banlieue aisée et d'un quartier populaire de Paris). Dix ans avant la publication des travaux de Bautier, Charlot et Rochex, cette petite enquête se préoccupe sans le nommer du rapport au savoir. Ses conclusions, marquées par leur époque, contribuent au débat toujours bien vivant sur l'utilité des apprentissages.

APPRENDRE À LIRE À 6 ANS : POURQUOI ?

Bien avant l'entrée au cours préparatoire, les enfants savent qu'ils devront apprendre à lire et à écrire, que ces apprentissages sont importants et c'est souvent une justification à la fréquentation de l'école. L'ensemble des arguments invoqués par le milieu familial et par le milieu scolaire constitue un bain idéologique dans lequel les enfants puisent leurs propres motivations aux apprentissages.

■ Pourquoi va-t-on à l'école ?

Les réponses les plus courantes sont : pour travailler (28 %), apprendre (30 %). Une réponse courante est « je ne sais pas » (15 %). D'autres réponses apparaissent plus rarement : « parce que

Un bain idéologique dans lequel les enfants puisent leurs propres motivations aux apprentissages.

j'aime bien l'école » (4 %). Certaines font référence aux parents : « parce que les mamans travaillent » ; « pour que les mamans soient tranquilles ». Il y a rarement référence à la grande école (3 %), « parce que après on va à la grande école et on sait rien faire ». D'autres réponses sont plus vagues : « parce que c'est l'heure » ; « c'est fini les vacances » ; « parce qu'il y a de l'école ». En somme, selon les réponses les plus courantes, il s'agit d'une nécessité, comme le montrent les formulations du type « il faut », les références à la mère, au passage futur à la grande école.

■ Pourquoi apprend-on à lire ?

Ici aussi, la réponse « je ne sais pas » est exprimée par 15 % des enfants. Les réponses les plus courantes tournent autour de la grande école (24 %), et cela est net surtout en banlieue, où la formule la plus courante est simplement « pour aller à la grande école ». D'autres réponses tournent autour du savoir (21 %) : « si l'on sait pas lire quand on

sera grand » ; « pour savoir lire l'année prochaine quand je serai grand » ; « parce que sinon après quand quelqu'un, par exemple d'autres enfants, nous demande de lire une histoire, ben on saura pas lire si vous avez pas appris à lire ». Certaines réponses concernent directement le fait d'être grand (9 %) : « pour apprendre à être grand » ; « ben comme ça quand on est grand on a des sous parce qu'on a travaillé beaucoup, on a gagné beaucoup de sous ».

Plus rarement, il est fait référence à l'usage pratique (5 %) : « pour savoir lire les livres » ; « eh bien pour si quelqu'un nous envoie une lettre pour pouvoir la lire et si on veut lire un livre où il y a marqué quelque chose qu'on peut faire qu'on sait pas, et bien on le lit ». Il est aussi rarement fait référence à la maîtresse (5 %) : « parce que la maîtresse elle dit faut lire pour apprendre » ; « parce que la maîtresse elle ».

En somme, l'apprentissage de la lecture s'inscrit dans le continuum de l'école et de la vie : c'est une condition pour aller à la grande école, pour savoir plus tard, pour devenir grand. Usage pratique et exigence de la maîtresse sont peu exprimés. Il s'agit d'une nécessité principalement scolaire.

■ Ton papa sait-il lire ? À quoi ça lui sert de savoir lire ?

94 % des enfants répondent que leur papa sait lire. Et quand on demande à quoi ça lui sert, les réponses se partagent entre ceux qui ne savent pas (35 %) et ceux qui donnent une réponse (39 %). Cet usage peut être lié au besoin qu'il a de s'informer : « pour qu'ils lisent le journal » ; « comme ça il saura toutes les choses » ; « ça lui sert à lire des lettres ». Ce peut être lié à la profession : « comme ça il écrit tout au bureau » ; « déjà qu'il fait l'informatique, il faut qu'il sache lire et écrire et d'autres choses comme ça qui est important ». Ce peut être un moyen de culture : « ça lui sert à apprendre des choses, apprendre les champignons, des trucs comme ça, ça lui sert à aller travailler ». Pour gagner sa vie : « pour avoir des sous encore, sinon il n'en a plus pour acheter par exemple des livres, parce qu'il en donne à ma maman, mon père, pour faire les courses et tout ça ».



Quelques réponses (8 %), concernent les enfants : « à raconter des histoires » ; « ça lui sert que je lis bien » ; « pour m'apprendre à lire » ; « il sait lire les histoires de petits cochons, il lit les animaux aussi ». Un seul enfant dit « ça lui sert à rien ».

■ Ta maman sait-elle lire ? À quoi ça lui sert ?

87 % des enfants disent que leur maman sait lire. 28 % des enfants disent qu'ils ne savent pas à quoi cela lui sert. 14 % y voient un usage pour l'enfant : « à lire des histoires » ; « comme ça elle nous apprend à lire » ; « ça à lui sert à apprendre à lire à nous et à écrire, ou sans ça à nous lire des histoires ». 37 % des enfants donnent des réponses utilitaires pour la mère : plaisir de lire « parce qu'elle aime bien lire » ; « parce qu'elle lit beaucoup » ; « parce qu'elle a un bouquin de mangeuse, ça lui sert à faire la cuisine » ; « ça lui sert à faire la cuisine et apprendre tout ce qu'on veut ». Quelques mères, d'après les enfants, ne savent pas lire.

DISCUSSION

Il paraît évident à la majorité des élèves de ces grandes sections maternelles qu'on va à l'école pour travailler ou pour apprendre. Dès qu'il est question d'un apprentissage particulier, celui de la lecture, la projection dans l'avenir apparaît. Le quart des enfants considère que l'apprentissage de la lecture est une condition pour aller à la grande école. L'apprentissage est nécessaire pour savoir quand on sera grand, grand pouvant se situer aussi bien l'année prochaine qu'à

l'âge adulte quand on travaillera ou qu'on aura des enfants. L'apprentissage lui-même contribue à faire grandir. Il est rarement fait référence à l'usage pratique de la lecture en somme, la référence principale est l'école primaire et la nécessité de grandir. Les aspects concrets liés à la pratique de la lecture dans la profession dans la vie courante ne font pas partie des justifications à l'apprentissage de la lecture.

L'idée que la lecture et l'écriture sont nécessaires pour être grand, pour aller à la grande école, est une idée ambiante, avec la poussée actuelle vers la précocité des apprentissages. Le réalisme social dont ils font preuve quand ils évoquent l'usage de la lecture et de l'écriture par leurs parents est frappant également. La différence entre le faible nombre de références pratiques justifiant les apprentissages et le nombre relativement plus important justifiant l'usage que font les parents de la connaissance de la lecture et de l'écriture est le fait le plus significatif de cette petite recherche. Il montre qu'on ne sait pas créer des motivations concrètes, tirées de la vie réelle, pour préparer les enfants aux apprentissages fondamentaux. Tout se passe comme si les apprentissages avaient une finalité interne à l'école, sans raccord avec le monde réel. Or, les enfants ne font pas nécessairement le lien entre ce qu'ils voient chez eux et ce qu'ils font à l'école. Il y a là un manque auquel l'école pourrait remédier, en liant la justification des apprentissages aux usages sociaux les plus courants. ■

LILIANE LURÇAT

L'œuvre du mois



Françoise Maisongrande, *Suspension*, capture vidéo, 2012. « Invitée au centre de détention de Muret, Françoise Maisongrande a travaillé avec les détenus pendant cinq mois. Ils ont été ses assistants, ses modèles, ses acteurs et ses guides à l'intérieur d'un établissement dont les codes sont exclusifs. » (Jackie-Ruth Meyer) Françoise Maisongrande enseigne en école préparatoire pour les écoles supérieures d'art. <http://www.lesabattoirs.org/expositions/face-face>

À LIRE SUR
NOTRE SITE

www.cahiers-pedagogiques.com

La fin de l'école, l'ère du savoir-relation

François Durpaire et Béatrice Mabilon-Bonfils, PUF, 2014.

Ce livre est le énième à proclamer la fin de l'école mais le propos se rapproche plus de l'éducation nouvelle que de la polémique. En lisant les deux auteurs, on comprend mieux pourquoi et comment ils soutiennent une nouvelle façon d'apprendre par la mise en relation des savoirs, et on se met à espérer qu'ils feront école !

Jules Ferry et l'enfant sauvage. Sauver le collègue

Mara Goyet, éditions Flammarion, 2014.

Bien des choses peuvent déplaire, et déplaisent. Telle l'opposition facile qui affleure souvent entre le « terrain » et le « sommet » ou le fait qu'aucune réforme en cours ne semble convenir. Mais on peut surtout se féliciter qu'un livre nous présente une image du collège, des collégiens, de la transmission des savoirs, si différente de celle complaisamment véhiculée dans ce genre littéraire que sont les écrits de rentrée, pourfendant l'école « en perdition ».

La méritocratie républicaine, Élitisme et scolarisation de masse sous la III^e République

Jérôme Krop, 2014, PU Rennes.

L'école républicaine des années 1870-1920 n'était nullement celle de l'égalité des chances. L'auteur, reprenant dans cet ouvrage très documenté des éléments de sa thèse, le montre bien, à partir d'archives du département de la Seine, tout en proposant un tableau nuancé de ce qu'a pu être cette méritocratie scolaire qu'il ne faut ni caricaturer, ni idéaliser.

Voyage au centre de documentation et d'information

Émilie Porcon (dir.), Collectif « Vivre au CDI », éditions L'Harmattan, 2014.

Recueil de contributions de professeurs documentalistes, ce livre met en évidence les compétences de ces enseignants qui, avec énergie, multiplient les projets et les activités pédagogiques. Favorisant toutes les formes de coopération, ils ont à cœur la réussite de tous les élèves

D'autres recensions sur notre site

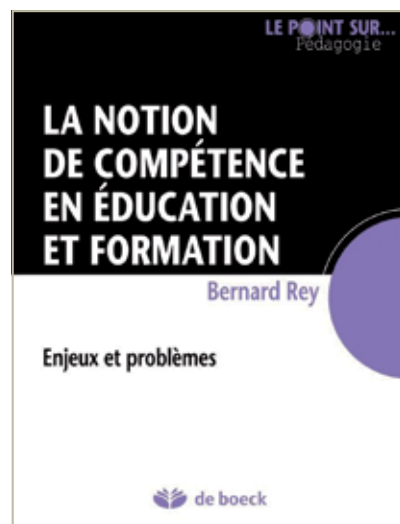
La notion de compétence en éducation et formation

BERNARD REY. Éditions de Boeck, coll. « Enjeux et problèmes », 112 pages, 2014.

La notion de « compétences » continue à provoquer des polémiques, souvent outrancières. C'est pourquoi l'ouvrage de Bernard Rey tombe à point nommé.

L'ouvrage comprend quatre parties. La première revient sur les acceptions de la notion de compétence, en séparant bien son sens économicosocial et son sens scolaire. On pourra contester la vision très négative de la compétence dans le domaine de l'entreprise, mais là n'est pas vraiment le sujet. Ce qui importe, c'est que dans le domaine de la formation, on n'est plus focalisé sur le seul résultat (qui révélerait la présence d'une compétence en amont), mais bien sur la manière de construire la compétence, avec référence à des règles d'action explicites. L'auteur pose alors la question essentielle pour les pédagogues : « *Comment peut-on être compétent ?* » (et comment peut-on aider les élèves à le devenir ?) Sont abordées ici les questions du transfert et des familles de situations, qui sont tout sauf simples. Il s'agit bien de permettre aux apprenants de reconnaître ces familles, de rejeter les éléments de surface (l'emballage du problème de maths par exemple), pour retenir ce qui est permanent et structurel. Et, pour Bernard Rey : « *Que l'élève ne "voie" pas les éléments importants d'une situation à traiter ne signifie pas qu'il soit déficient, mais qu'il cadre cette situation en fonction d'une autre intention.* » Du coup, l'aide consistera à bien l'orienter vers la visée scolaire qu'on veut lui voir adopter, et non à faire des répétitions et des exercices mécaniques à profusion.

Dans la troisième partie, l'auteur aborde la question « *chaude* » du rapport entre savoirs et compétences. Il refuse bien sûr de les opposer et opère un travail important de définition et de champ d'action de l'expression « savoir ». Les savoirs, ce peut être des informations qu'il faut être en mesure de mobiliser « *à bon escient* », des « *textes* » structurés (qui peuvent prendre la forme de l'oral) et des pra-



tiques, dont la problématisation qui est essentielle.

La dernière partie est la plus opérationnelle. Bernard Rey nous livre quelques propositions d'action pédagogique. Il conteste fermement que les compétences ne puissent s'acquérir que dans des situations et montre l'importance de la structuration par l'enseignant et de l'entraînement à la pratique de la problématisation. Il précise : « *Dès que la situation ou la tâche comporte des caractéristiques conventionnelles propres aux constructions culturelles humaines, la seule mise en situation ne permettra jamais de démarrer dans l'action, s'il n'y a pas eu, en amont, un apport d'indications permettant à l'acteur d'interpréter la tâche ou la situation.* » On est bien loin de la caricature de l'approche par compétences trop souvent diffusée !

Un ouvrage au final exigeant et rigoureux, mais écrit de manière toujours très abordable et étayé d'exemples très parlants, par un chercheur qui ne se veut jamais donneur de leçons et qui connaît bien la pratique des classes. ■

JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK



QUESTIONS À

BERNARD REY

Vous dites au début du livre que vous ne « prenez pas parti dans les débats » et que vous ne faites que présenter les questions posées par les compétences à l'école. Est-ce tout à fait vrai, ne serait-ce que parce que vous ne les diabolisez pas et parce que vous avez travaillé à les développer, comme vous l'évoquez à propos des évaluations expérimentales en Belgique ?

Je dis en effet que je ne prends pas parti dans le débat entre tenants des savoirs et tenants des compétences. Ce pourquoi je prends parti, c'est pour affirmer qu'il n'y a pas de compétence sans savoir et qu'il n'y a pas de savoir sans compétence. Pas de compétence sans savoir, parce qu'être compétent, au sens fort, c'est interpréter une tâche ou une situation en se servant de savoirs, et en disant cela je m'oppose à ceux qui prétendent que les compétences professionnelles s'acquièrent uniquement par la pratique de terrain. Pas non plus de savoir sans compétence, car les savoirs au sens fort (y compris les savoirs scolaires) ne sont pas des accumulations d'informations, mais des pratiques d'interrogation sur le monde: il s'agit de s'étonner de ce qu'on observe et de tenter d'en rendre compte en utilisant sa raison. On voit bien qu'il y a, dans tout savoir, des tâches intellectuelles à accomplir et donc des compétences à développer dans ce but.

Que pensez-vous des conceptions de la compétence qui ressortent implicitement ou explicitement des textes récents en France, tel le projet de socle commun présenté par le Conseil supérieur des programmes ? Et d'ailleurs, un socle commun peut-il se passer d'une vraie référence aux compétences ?

En ce qui concerne le projet de socle commun, il est encore difficile de répondre à cette question, car ce texte (à la différence de celui de 2006) ne détaille pas les compétences à faire acquérir par les élèves (cela viendra, je suppose, dans les programmes). Il se contente d'affi-



Bernard Rey ©DR

cher des compétences très générales (par exemple: « *S'exprimer et communiquer* » ou « *Se poser des questions et chercher des réponses* »), qui ont une fonction plus proclamative qu'opérationnelle. Il est intéressant, cependant, que le texte affirme d'emblée que « *connaissances et compétences sont les deux facettes d'une authentique démarche d'apprentissage* ».

Il s'agit de s'étonner de ce qu'on observe et de tenter d'en rendre compte en utilisant sa raison.

En revanche, je trouve dommage que, dans la formulation, la dimension de compétence, inhérente aux savoirs, n'apparaisse pas toujours. Un exemple: dans le domaine 4, parmi les connaissances que les élèves doivent avoir sur la nature, il est indiqué: « *[L'élève] sait que [les espèces vivantes] ont évolué au cours de l'histoire de la Terre.* » À mon sens, l'important n'est pas qu'il le sache, mais qu'il ait été initié aux démarches de problématisation qui conduisent à la construction et à l'accréditation de l'hypothèse évolutionniste; et ces démarches sont des compétences. S'il le sait seulement parce qu'il en a reçu l'information du professeur, cette connaissance n'a alors pas un statut très différent de la croyance créationniste.

Vous évoquez peu la formation des enseignants. Comment faire, selon vous, pour qu'on puisse dans des formations, initiale et continue, aborder la question des compétences de manière sérieuse, et par exemple en permettant de distinguer les différentes conceptions, comme vous le dites, et des savoirs, et des compétences ?

C'est que, jusqu'à présent, peu de recherches ont été consacrées à cette question. Ce que nous avons constaté en Belgique, lors d'une enquête qui date de la fin des années 2000, c'est que certains professeurs, alors que pour des raisons idéologiques ils s'opposent fermement à la notion de compétence, font des efforts systématiques pour initier les élèves aux démarches de construction des savoirs; autrement dit, ils sont tout à fait dans l'esprit de l'approche par compétence, même s'ils en refusent l'appellation. Pour cette raison, je dirais qu'il n'est pas indispensable d'imposer dans la formation des enseignants l'approche par compétence. Ce qui serait souhaitable, c'est plutôt que les formateurs d'enseignants (notamment ceux qui enseignent les disciplines et leur didactique) communiquent aux futurs enseignants

non pas le souci d'une quantité de connaissances à transmettre, mais le souci de la forme d'interrogation sur le monde qu'implique une discipline.

Cela passe par une attention explicite à l'intérêt formatif et éducatif de la discipline, avec des questions du type: en quoi notre discipline incite-t-elle à un regard critique sur le monde? En quoi peut-elle conduire les jeunes à prendre confiance dans l'usage de leur raison? En quoi leur donne-t-elle l'habitude de l'argumentation? En quoi peut-elle les aider à savoir changer leurs opinions sans perdre leur identité? ■

Propos recueillis par Jean-Michel Zakhartchouk

CAHIERS PÉDAGOGIQUES

10 rue Chevreul, 75011 Paris. Tél. : 01 43 48 22 30 - Fax : 01 43 48 53 21 ✉ crap@cahiers-pedagogiques.com

Une revue indépendante, pour une école plus juste et plus efficace

Croiser sans dogmatisme les réflexions, pratiques et expériences de chacun, enseignants et personnels du secondaire et du primaire, chercheurs, formateurs, éducateurs, parents

Discuter sans réserves de tout ce qui pose problème dans le champ professionnel, des réformes en cours, du fonctionnement de l'école dans toutes ses dimensions

Dépasser les simplismes, parce que les raccourcis sur le niveau qui monte ou qui baisse ou sur l'école d'antan n'ont jamais fait avancer d'un iota les apprentissages et l'éducation de la jeunesse d'aujourd'hui

Ces principes qui animent l'équipe des *Cahiers pédagogiques* sont également ceux du Cercle de recherche et d'action pédagogiques (CRAP), l'association qui les publie. Adhérer au CRAP-*Cahiers pédagogiques*, c'est donc soutenir la revue, c'est aussi participer, par des rencontres, des échanges par une liste de diffusion électronique, à la vie d'une association d'acteurs du monde éducatif soucieux de faire évoluer leurs pratiques, de réfléchir sur les problèmes de l'école pour mieux la faire progresser.

LIBRAIRIE.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM

Pour consulter le catalogue complet, commander un numéro, s'abonner à la revue, adhérer à l'association



Directrice de publication : Florence Castincaud **Rédaction en chef :** Cécile Blanchard, Christine Vallin

■ **Et chez toi, ça va ? :** Françoise Colsaet ■ **Depuis le temps... :** Yannick Mével
■ **Des livres pour nous :** Jean-Michel Zakhartchouk

Comité de rédaction :

■ Michèle Amiel ■ Nathalie Bineau ■ Cécile Blanchard
■ Élisabeth Bussienne ■ Florence Castincaud ■ Marie-Christine Chycki
■ Françoise Colsaet ■ Sylvain Connac ■ Jacques Crinon
■ Richard Étienne ■ Hélène Eveleigh ■ Vincent Guédé ■ Sylvie Grau
■ Anne Hiribarren ■ Françoise Lorcerie ■ Yannick Mével
■ Laurent Nembrini ■ Raoul Pantanella ■ Nicole Priou ■ Yves Reuter
■ Michel Tozzi ■ Christine Vallin ■ Céline Walkowiak
■ Jean-Michel Zakhartchouk

Bureau du CRAP :

■ **Président :** Philippe Watrelot ■ **Trésorier :** Michel Jaffrot
■ **Trésorier adjoint :** Philippe Pradel ■ **Autres membres :**
Michèle Amiel, Florence Castincaud, Roseline Ndiaye, Nicole Priou,
Jean-Michel Zakhartchouk

Correspondants académiques du CRAP :

■ **Aix-Marseille :** Alain Zamaron ■ **Amiens :** Rémi Duvert
■ **Bordeaux :** Marie-France Ravier ■ **Caen :** Fabienne Requier
■ **Clermont-Ferrand :** Réjane Lenoir ■ **Dijon :** Bernard Corvaisier
■ **Grenoble :** Évelyne Chevigny ■ **Guadeloupe :** Judith Salin
■ **Lille :** Véronique Vanhaesebrouck ■ **Lyon :** Monique Ferrerons
■ **Montpellier :** Brigitte Cala ■ **Nancy :** Gilles Gosserez
■ **Nantes :** Marina Ferreruela ■ **Orléans-Tours :** Dominique Seghetchian
■ **Paris :** Roseline Ndiaye ■ **Poitiers :** Yannick Bineau
■ **Rennes :** Chantal Picarda ■ **Versailles :** Annie Di Martino
■ **Belgique :** Xavier Dejemepe

Contact : prenom.nom@cahiers-pedagogiques.com

Ils soutiennent les Cahiers

■ Jean-Louis Auduc ■ François Audigier ■ Anne Barrère ■ Christian Baudelot ■ Francine Best
■ Alain Bouvier ■ Dominique Bucheton ■ Anne-Marie Chartier ■ Mireille Cifali ■ André De Peretti ■ Michel Develay ■ François Dubet
■ Roger-François Gauthier ■ Daniel Hameline ■ Violaine Houdart ■ Philippe Joutard ■ Claude Lelièvre ■ Danièle Manesse ■ Philippe Meirieu
■ Olivier Maulini ■ Hubert Montagner ■ Jean-Pierre Obin ■ Claude Pair ■ Philippe Perrenoud ■ Eirick Prairat ■ Antoine Prost ■ Patrick Rayou
■ Yves Reuter ■ Bruno Robbes ■ Bruno Suchaut ■ Vincent Troger ■ Anne-Marie Vaillé ■ Agnès Van Zanten

Le Crap-*Cahiers pédagogiques* est soutenu pour son fonctionnement par le ministère de l'Éducation nationale



Conception graphique : Rampazzo & associés ■ PAO : Marc Pantanella ■ Correction : Virginie Ducay ■ Photogravure et impression :
Imprimerie de Champagne, Langres ■ N° d'inscription à la CPPAP : 0717681944 ■ ISSN 2268-7874 ■ Tirage : 4000 exemplaires.