



HAL
open science

La littérature de jeunesse en maternelle : première initiation à la lecture en éducation prioritaire

Alexane Rothureau

► **To cite this version:**

Alexane Rothureau. La littérature de jeunesse en maternelle : première initiation à la lecture en éducation prioritaire. Education. 2013. dumas-00914783

HAL Id: dumas-00914783

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00914783>

Submitted on 6 Dec 2013

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Université Montpellier II
Institut Universitaire de Formation des Maîtres
de l'académie de Montpellier

Master « Métiers de l'Education et de la Formation »
Mémoire de 2ème année

Année universitaire 2012 – 2013

La littérature de jeunesse en maternelle : première initiation à la lecture en éducation prioritaire

ALEXANE ROTHUREAU

Tuteur du mémoire : Catherine Dupuy

Résumé

Ce travail de recherches s'intéresse à l'initiation à la lecture grâce à la littérature de jeunesse en grande section de maternelle. Il s'agit de se concentrer sur la lecture affective et culturelle. La lecture technique ne fait pas partie de ce projet. En effet, il est question de la transmission du goût et du plaisir de lire, de l'approche utilisée pour donner envie à l'élève de devenir lecteur. Ce travail de recherches a mis en lumière la nécessité de transmettre certains pré-requis aux élèves afin de leur faire acquérir une posture de lecteur. Il est question ici de deux points importants : l'acculturation à l'écrit et l'acquisition du langage. Ces deux éléments font le lien entre oral et écrit. Travailler ces deux pôles avec les élèves facilitent l'entrée dans la lecture puisqu'ils vont permettre de dégager les fonctions de l'écrit, son utilisation et sa compréhension. Mais de quelle manière aborder ces deux points ? Pour répondre à cette question, il est apparu pertinent de s'intéresser à l'activité de l'enseignant. Il a semblé intéressant d'orienter ce travail de recherches sur un geste en particulier, fréquemment utilisé : l'étayage. Celui-ci consiste à faire faire à l'élève, faire dire, faire comprendre. Il cherche à conduire l'élève vers une autonomie suffisante pour qu'il atteigne la notion visée par lui-même. Dans ce processus, l'enseignant joue un rôle essentiel de par la posture qu'il adopte et la fonction de son étayage. Je m'attacherai à une analyse précise visant à déterminer s'il existe un ou plusieurs geste(s) spécifique(s) d'étayage lors de séances de lecture. Enfin, précisons que ce travail de recherches a été intégré à l'intérieur d'un domaine spécifique, à savoir l'éducation prioritaire. Il a paru intéressant de joindre ce contexte précis au thème du mémoire présenté car ces élèves n'ont pas toujours la même culture de l'écrit de par leurs origines. En effet, la langue parlée à la maison n'est pas toujours la même que celle de l'école, ce qui peut matérialiser une tension dans l'initiation à la lecture au vu des apprentissages qu'elle requiert. Ces trois axes, liens entre oral et écrit, geste d'étayage de l'enseignant et contexte de l'éducation prioritaire, viendront structurer ce mémoire.

Mots-clés : Initiation à la lecture, acculturation à l'écrit, langage, étayage.

Table des matières

Résumé.....	2
Introduction.....	4
I. Le monde de la lecture.....	13
1.1. Définition des notions mises en jeu	13
1.1.1. L'acculturation	13
1.1.2. Le « savoir-parler » de Laurence Lentin	15
1.1.3. L'enjeu des interactions entre oral et écrit	16
1.2. Références aux instructions officielles	18
1.3. Les gestes professionnels de l'enseignant dans la perspective d'une lecture culturelle et affective	21
1.3.1. Qu'est-ce qu'un geste professionnel ?.....	21
1.3.2. L'étayage	23
II. Les données recueillies.....	26
2.1. Contexte : La grande section de maternelle de l'école de James Joyce à Montpellier	26
2.1.1. Présentation de la classe et de l'enseignante	26
2.1.2. Présentation des données	28
2.2. Les séances de lecture	29
2.2.1. La chasse à l'ours - extrait 1	29
2.2.2. La chasse à l'ours - extrait 2	32
2.2.3. Le petit chaperon rouge : analyse de deux extraits	34
2.3. Initier à la lecture : oui mais comment ?	43
2.3.1. La chasse à l'ours, un cas particulier	43
2.3.2. Les grilles d'analyse	44
2.3.3. La mise en réseau	47
III. Le contexte de l'éducation prioritaire.....	49
3.1. Le point de vue de l'enseignante	49
3.1.1. L'entretien avec Dominique Fantoni	49
3.1.2. L'auto-confrontation	52
3.2. Reconstitution d'une séquence pédagogique : des pistes pédagogiques incontournables.....	54
3.3. Ouverture possible : quels résultats à la fin de l'école primaire dans le domaine de la lecture ?.....	59
Conclusion.....	62
Bibliographie.....	63
Ouvrages de référence :	63
Annexes.....	65

Introduction

« Je m'emparai d'un ouvrage intitulé Tribulations d'un chinois en Chine et je l'emportai dans un cabinet de débarras ; là, perché sur un lit-cage, je fis semblant de lire : je suivais des yeux les lignes noires sans en sauter une seule et je me racontais une histoire à voix haute, en prenant soin de prononcer toutes les syllabes. »

Les Mots, Jean-Paul Sartre, 1964 (p. 42)

Dans son autobiographie, Jean-Paul Sartre, écrivain français, raconte sa découverte des livres et de la lecture. Rétrospectivement, il explique la colère, le désarroi face à ce monde dont il ne connaît pas les codes. Mais il relate également les moments de bonheur, ceux partagés avec Anne-Marie, sa mère qui prend le rôle de conteuse. Petit à petit, le petit garçon s'acclimate à cet univers. Il l'apprivoise pour finalement le dévorer et devenir l'auteur qu'on connaît aujourd'hui.

Le chemin parcouru depuis le premier livre tenu jusqu'à l'envie même de déchiffrer et de comprendre les signes couchés sur le papier est au cœur de ce travail de recherche. Il s'agit ici de la découverte et de l'appropriation de la lecture chez l'enfant à travers la littérature de jeunesse. La lecture affective et la lecture culturelle seront seules prises en compte (et non la lecture technique). Le but étant de définir les approches pédagogiques possibles pour amener l'enfant de maternelle à une première initiation à la lecture afin d'en faciliter son apprentissage au cycle suivant. Il convient donc de s'intéresser aux pratiques professionnelles, à savoir les gestes enseignants qui sont mis en jeu. Celles-ci se cadreront dans le contexte de l'éducation prioritaire.

La maternelle constitue un passage important dans la scolarité d'un enfant. Bien que non obligatoire, nombre d'apprentissages fondamentaux s'acquièrent ou se préparent pendant ces trois années. L'un d'eux est de permettre à l'enfant de devenir élève. Cette compétence qui peut paraître banale à première vue s'avère être une véritable épreuve pour les enfants. C'est grâce à celle-ci qu'ils pourront entrer plus facilement dans les apprentissages proposés par l'école, notamment celui de la lecture. Il convient de préciser qu'il n'est pas question en maternelle d'aborder la combinatoire ou encore le déchiffrement. Ces trois années s'attachent davantage à mettre l'élève dans les meilleures dispositions pour l'apprentissage de la lecture en classe préparatoire. Elles opèrent à une familiarisation avec le monde de l'écrit, ce qu'on peut nommer également, acculturation à l'écrit.

Celle-ci est l'un des quatre pôles de la mappemonde didactique de Roland Goigoux (Goigoux, Cèbe, 2006, p.17). L'enseignant doit permettre à l'élève de saisir cette nouvelle culture et tout ce qu'elle implique, ses codes linguistiques, ses œuvres et ses pratiques sociales, tel un travail d'appropriation. Elle est donc essentielle dans l'initiation à la lecture puisque reposant sur un support écrit. Toutefois, il ne faut pas mettre de côté l'importance du langage dans cette phase d'imprégnation. L'oral est au cœur des apprentissages de la maternelle. Il s'agit de faire passer l'élève d'un langage utilitaire et affectif, le langage du vécu, à un langage scolaire qui amène à catégoriser, analyser, définir, comparer, comprendre... Pour développer mon propos, je m'appuierai sur les travaux de Laurence Lentin. En apprenant à parler, l'enfant apprend à raisonner, ce qui l'emmènera vers une découverte de l'écrit facilitée. Mais le langage de l'enfant, pour se construire, doit être fait d'interactions. C'est là qu'intervient l'adulte en tant que médiateur : *« les échanges doivent être stimulants, riches affectivement, générateurs de plaisir, adaptés à chacun, déclencheurs d'activité de raisonnement. »* (Lentin, 1993). Il ne s'agit pas seulement de communiquer. L'enfant doit apprendre à inscrire son discours dans une situation particulière : implicite ou explicite, complexe ou non, contextualisée ou non. Il doit mettre en forme sa pensée.

Si l'on raccroche la notion d'acculturation à l'écrit à l'initiation à la lecture, il s'agit de découvrir les pratiques liées à l'usage du livre et de développer des rapports personnels à l'écrit. Passer d'une culture orale à une culture écrite nécessite un travail permanent : familiarisation à l'écrit (grâce aux supports tels que les albums par exemple), explicitation de son utilité et compréhension de son fonctionnement interne qui n'est pas le même que celui de l'oral (d'un point de vue syntaxique par exemple). En ce qui concerne le *« savoir-parler »* de Laurence Lentin (1995, p.), les capacités langagières de l'enfant lui permettront de reformuler, d'interpréter, de verbaliser sur la compréhension du support écrit. Grâce à un langage qui se structurera au fur et à mesure de l'année, l'élève aura davantage de facilités à entrer dans le monde de l'écrit et ainsi, dans celui de la lecture. L'album de littérature de jeunesse est une ressource incontournable (bien qu'elle ne soit pas la seule) pour faire entrer l'élève dans l'univers de l'écrit. Le texte littéraire apprend l'élève à se construire en tant que lecteur : l'utilisation du livre, la constitution d'une première culture littéraire, les références qu'on peut trouver d'une lecture à l'autre... Pour préciser, la mise en réseau est un moyen privilégié pour construire une première culture littéraire chez l'élève. A ce propos, Bernard Devanne écrit : *« élaborer une culture, c'est apprendre à penser en réseaux »* (Devanne, 2007, p. 29).

Toutefois, l'initiation à la lecture en grande section de maternelle ne saurait se passer d'un adulte médiateur. En classe, c'est l'enseignant qui endosse ce rôle à la fois délicat et primordial. Il doit réussir à conduire l'élève vers une posture de lecteur en suscitant l'intérêt des petits : lecture à voix haute, théâtralisation, mimiques... Tout ceci va aider les élèves à comprendre le texte et ainsi, impulser le désir d'apprendre à lire. Ces méthodes se calent sur une attitude précise, ponctuée de gestes professionnels qui seront discutés ici. Afin d'éclairer mes propos, je m'appuierai sur *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation* (sous la direction de Dominique Bucheton et d'Olivier Dezutter, 2008). Être entouré d'écrit ne suffit pas, la médiation de l'adulte est indispensable : il est là pour guider, expliquer, raconter, accompagner, étayer. L'étayage est l'un des gestes de métier qui fait partie du multi-agenda de l'enseignant consistant à « *faire-faire, faire-verbaliser, accompagner les élèves dans une tâche, évaluer ceux qui relèvent plus de la transmission (...). Cette préoccupation est majeure, en arrière-plan de toutes les autres dont elle modalise les divers registres d'ajustement.* » (Bucheton, Soulé, Dupuy, Brunet, 2008, p. 42-43). Aux gestes de métier, ajoutons les gestes d'ajustement qui interviendront en situation de classe proposant des variations.

Pour ce travail de recherche, ces pratiques s'inscriront à l'intérieur d'un cadre spécifique, l'éducation prioritaire. En école primaire, elle représente 15,8%¹ des écoliers. Les zones prioritaires ont été créées par Alain Savary en 1981, Ministre de l'Éducation Nationale. Cette décision se traduit par la formule suivante : « *donner davantage à ceux qui en ont le plus besoin* ». Elle a pour but une égalité des résultats là où l'on observe justement une inégalité des chances à cause de facteurs économiques et sociaux défavorables. Après beaucoup de remaniements suivant les politiques menées, ce sont les dispositifs ECLAIR (écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) et les RRS (réseaux de réussite scolaire) qui sont en vigueur aujourd'hui. D'après les recherches, les élèves faisant partie de ces dispositifs rencontrent davantage de problèmes du point de vue de l'apprentissage de la langue, ce qui est en lien avec la lecture (puisque l'on a vu précédemment que l'écrit et l'oral jouaient chacun un rôle fondamental dans ce domaine). Ces élèves n'arrivent pas dénués de savoirs à l'école, bien au contraire, mais ils éprouvent des difficultés à les relier aux apprentissages de l'école : « *les élèves (...) savent des choses en français. (...) Le problème pour eux est de les mettre en pratique* » (Bertucci, 2006, p. 27). L'enseignant doit donc trouver le moyen premièrement de faire état des connaissances des élèves et par la suite, de réussir à les faire activer par les élèves. La compétence du « devenir élève » est d'autant plus importante : c'est celle-ci qui les fera entrer dans les pratiques scolaires. En effet, il a été remarqué que la plupart des élèves

1 <http://www.education.gouv.fr/cid61272/annee-scolaire-2012-2013-dossier-de-rentree.html#24>

scolarisés en éducation prioritaire étaient peu familiarisés avec les attentes de l'école. Les premières années de scolarisation (en somme, la maternelle) jouent donc un rôle essentiel pour permettre à l'élève d'appivoiser le milieu scolaire. Plus l'enfant se familiarisera avec l'environnement scolaire, plus il sera apte à recevoir les apprentissages. Le travail autour de l'initiation à la lecture et par la même, l'acculturation à l'écrit et le langage, n'est pas plus difficile mais plus important. Un écart entre la culture et la langue de la maison et celles de l'école est observable, le passage de l'un à l'autre n'est pas aisé. Le maître doit s'attacher à rendre les chances de tous les enfants égales, en particulier ceux pour qui le degré de familiarisation avec l'écrit est plus faible. Jacques Friedel, président entre 1996 et 2001 de l'Observatoire National de la Lecture, disait : « *Faire accéder tous les enfants, et plus particulièrement ceux qui en sont le plus éloigné, au monde du livre et de l'écrit est un des devoirs de l'école*² ». Marceline Laparra explique que les interactions entre l'oral et l'écrit sont fondamentales. Comme dit précédemment, il n'est pas question de partir du postulat qu'en raison des difficultés relevées, les élèves issus de milieux défavorisés ne pourraient pas arriver au même résultat que les autres. L'auteure précise donc que l'erreur à ne pas commettre serait de « trop simplifier » en revenant à des « apprentissages rustiques ». L'hétérogénéité ne s'en trouverait qu'aggravée. L'enseignant doit donc mettre en place des approches didactiques et pédagogiques qui faciliteront les apprentissages, notamment celui qui fera l'objet de ce travail de recherche, à savoir l'initiation à la lecture.

L'apprentissage de la lecture est un domaine qui me fascine. Passionnée de lettres, je me souviens encore de mon premier manuel de lecture. Toutefois, c'est lors d'un stage en grande section en éducation prioritaire que j'ai réalisé qu'un véritable travail préparatoire se déroulait en dernière année de maternelle. Ce sont ces deux semaines passées dans cette classe qui ont motivé le choix de mon sujet mais également nombre d'interrogations. La lecture technique m'intéressant moins, je me suis penchée sur la lecture affective et culturelle. En d'autres termes, celle qui amène l'enfant vers l'univers de l'écrit, celle qui lui donne envie d'apprendre à lire. Par l'observation de cette classe de grande section, je me suis tout d'abord demandée quelles étaient les méthodes de l'enseignante pour conduire les élèves dans une posture de lecteur. Je me suis également interrogée sur les pré-requis : quels sont les points à travailler avec les enfants pour les mettre dans les meilleures dispositions qui soient pour découvrir le monde de la lecture ? Par ailleurs, j'ai tourné mon propos vers le contexte de l'éducation prioritaire : quelles sont les spécificités de ces classes en ce qui concerne le domaine de la lecture ? De manière plus générale, je me suis intéressée au désaveu frappant des jeunes pour la lecture en partant d'un constat simple mais sans appel : les difficultés s'accumulent et le niveau de

2 Friedel, J., *Apprendre à lire*, Observatoire National de la Lecture, CNDP, Ed. Odile Jacob, 1998.

lecture est en baisse. Sachant cela, il m'a paru pertinent de me pencher sur le niveau de la grande section où l'initiation à la lecture est primordiale.

Lors de mes recherches et grâce à des lectures de travaux d'auteurs qui ont été cités précédemment, j'ai pu constater que du point de vue de l'élève, deux grands domaines jouaient un rôle considérable : l'acculturation à l'écrit et le langage. L'un et l'autre s'apportent mutuellement. Un va-et-vient constant doit s'opérer : l'acculturation à l'écrit ne doit pas attendre la stabilisation du langage et inversement. Ce sont deux procédures qui s'établissent progressivement tout au long de l'année. Celles-ci s'accompagnent de gestes précis de la part des enseignants qui constitueront la problématique de ce travail de recherche et ceci, peu importe le contexte socio-économique des élèves de la classe (éducation prioritaire ou non). Cet axe a généré tout un questionnement. Tout d'abord à propos de l'enseignant en maternelle : quelles sont ses méthodes concernant l'initiation à la lecture ? Comment s'y prend-il pour transmettre le goût de la lecture, l'envie de lire ? Comment utilise-t-il l'album de littérature de jeunesse ? Quel rôle tient-il face aux élèves ? Quelle(s) posture(s) adopte-t-il ? A quel(s) obstacle(s) se confronte-t-il ? Des questions sont également apparues concernant l'élève : quelles sont ses réactions face à la lecture ? Quel est l'impact de la littérature de jeunesse dans son initiation à la lecture ? Comment s'approche-t-il au cours de l'année d'un comportement de lecteur ?

M'étant auparavant penchée sur les gestes de pilotage et d'atmosphère, j'ai décidé de m'intéresser au geste de l'étayage au travers de l'initiation à la lecture en me posant cette question : existe-t-il un ou des geste(s) d'étayage spécifique(s) chez l'enseignant dans l'initiation à la lecture (affective et culturelle) en grande section de maternelle, en éducation prioritaire ?

D'après les observations et les recherches menées dans ce domaine, il est apparu qu'en ce qui concerne l'éducation prioritaire, l'initiation à la lecture s'avérait quelque peu différente pour les raisons évoquées précédemment. Il serait donc intéressant de s'éclairer sur le sujet : en quoi est-ce différent ? D'où viennent les difficultés qui ne sont pas rencontrées dans les milieux favorisés ? Comment y remédier ? Quel est le rôle du maître ? Que doit-il faire pour conduire ces élèves vers une posture de lecteur ? Quel(s) geste(s) est/sont mis en jeu ? Doit-il procéder différemment ? Les recherches mettent en lumière les difficultés des élèves, notamment durant l'élémentaire. Ne serait-il pas judicieux d'observer les élèves plus tôt dans leur scolarité ? Les lacunes langagières sont très souvent évoquées : quelles sont-elles et quel impact ont-elles sur l'acquisition du langage, l'entrée dans l'écrit et par suite, dans l'initiation à la lecture ?

En outre, il a été relevé que le niveau général de compréhension de l'écrit (fortement lié à celui de la lecture) était en forte baisse depuis plusieurs années, probablement dû aux difficultés croissantes des élèves dans ce domaine. En effet, lorsqu'on s'intéresse aux résultats du PISA 2009, on constate d'une part que le milieu social influe sur la réussite scolaire et d'autre part que les inégalités se sont creusées (rendant ainsi les bons élèves encore meilleurs et les moins bons encore plus fragiles). Comment se sont formées ces difficultés ? Peut-on les déceler rapidement dans la scolarité de l'élève ? Si oui, peut-on les corriger et comment ? La grande section de maternelle a-t-elle un rôle à tenir dans la prévention de ces difficultés et si oui lequel ? Quels sont les dispositifs que les enseignants ont à disposition pour inverser la tendance ? Quelle place peuvent-ils tenir dans ce constat et quel impact peuvent-ils avoir ?

Si l'on se tourne du côté de l'enseignant à propos de l'initiation à la lecture, il convient de s'intéresser à sa pratique et notamment aux gestes qu'il utilise. Puisque le constat sur le niveau de lecture est négatif, il serait intéressant de se demander quels sont les gestes porteurs et quels sont ceux qui ne le sont pas. Comment adapter ou ajuster ses propres gestes à une classe spécifique, telle qu'une classe en éducation prioritaire ? Pourquoi les gestes mis en place par les enseignants ne fonctionnent-ils pas toujours ? Pourquoi fonctionnent-ils pour certains élèves et pas pour d'autres ? Que faut-il mettre en place pour que tous les élèves arrivent au même stade ? Finalement, existe-t-il des gestes spécifiques dans le cas précis de l'initiation à la lecture ?

La problématique choisie pour ce travail de recherche amène également à un autre niveau de questions : comment peut-on évaluer, observer les gestes professionnels lors d'une séance de lecture d'album ? Comment traiter les informations récoltées ? Si l'on utilise, dans le cadre de séance filmée et sujette à analyse, l'auto-confrontation, l'enseignant aura-t-il le recul nécessaire pour analyser sa propre pratique ? Par ailleurs, le fait de filmer la séance ne va-t-il pas la tronquer ? Pour préciser, l'enseignant se sachant filmé va-t-il pratiquer son enseignement de la même façon ?

De même, n'intervenant dans la classe que sur quelques séances pour récolter des données dans le cadre de ce travail de recherche, comment prendre la pleine mesure des gestes utilisés par l'enseignant ? Comment en mesurer l'impact sur les élèves ? Comment savoir si tel ou tel geste précis et défini a influé dans l'initiation à la lecture de l'élève ? Quel(s) type(s) d'activité rendrai(en)t compte de l'efficacité ou non de ces gestes ? En somme, comment mesurer le résultat produit sur l'élève ?

Toujours à propos des gestes professionnels enseignants, quels sont ceux qui conduiront à une entrée facilitée dans l'écrit ? Quels sont ceux qui permettront une acquisition langagière utile dans l'initiation à la lecture ? Encore une fois, la question de la réception de ces gestes se pose : quel impact sur les élèves ? Comment peut-on le voir ? Quels sont les dispositifs qui permettraient de les relever d'un part et d'en mesurer leur influence d'autre part ?

Tout ce questionnement a généré des hypothèses. Rappelons la problématique : existe-t-il un ou des geste(s) spécifique(s) d'étayage dans l'initiation à la lecture en grande section, en éducation prioritaire ?

Il me paraît nécessaire de répéter que ce travail de recherche part du postulat que malgré les difficultés en éducation prioritaire qui ont pu être évoquées auparavant, les élèves peuvent tout aussi bien réussir dans le domaine de l'initiation à la lecture. Cette première hypothèse se veut donc positive et dénuée d'aprioris. Pour la vérifier, j'irai donc récolter des données dans une classe de grande section de maternelle faisant partie du dispositif ECLAIR : l'école James Joyce du quartier de la Mosson à Montpellier. Je m'attarderai sur les interactions langagières d'élève à élève et d'élève à adulte. Le premier type d'interaction me permettra d'avoir une idée du niveau de verbalisation des enfants et le second mettra en lumière l'activité de l'enseignante (les gestes qu'elle utilise) et l'impact sur les élèves. En outre, pour préciser mon analyse, j'effectuerai une interview de l'enseignante (professeur des écoles depuis 12 ans en grande section de maternelle en éducation prioritaire) pour avoir un avis expert sur l'initiation à la lecture en éducation prioritaire. Les propos recueillis pourront ensuite se confronter au deuxième type de données, la vidéo (qui donnera lieu à des verbatims), qui sera présenté ci-dessous.

En ce qui concerne les gestes professionnels, notamment celui de l'étayage, je formule l'hypothèse suivante : il existe bien un geste spécifique d'étayage qui faciliterait l'initiation à la lecture culturelle et affective. Afin de vérifier mon propos, les données récoltées dans la classe citée plus haut se constitueront de séances vidéos sur des lectures d'albums. La première vidéo concerne un conte-randonnée, *La chasse à l'ours*. Les autres vidéos s'intéressent à la mise en réseau autour du conte du *Petit Chaperon rouge*. Les élèves ont déjà travaillé ce conte avec plusieurs albums pendant le premier semestre de l'année scolaire. Une première séance se déroulera autour de la lecture du *Petit Chaperon rouge* de Rascal aux élèves (album qu'ils n'ont pas vu). Cet album a pour particularité de ne pas avoir de texte. Seules les illustrations permettent de se repérer dans l'histoire. Par ailleurs, les images sont quelques peu originales puisque présentant le conte sous forme de jouets. Je

m'attarderai donc à analyser à la fois la pratique de l'enseignante pour amener les élèves à verbaliser ce qu'ils voient et ainsi vérifier leur compréhension et leur intérêt pour l'histoire. En outre, cette mise en réseau rendra compte de l'efficacité des premières lectures : les élèves seront-ils capable de les mettre en lien ? Si oui, quels ont été les gestes de l'enseignante pour favoriser la comparaison ? J'étudierai en détail les interactions de ces séances pour essayer de voir s'il existe un geste spécifique d'étayage.

Les enregistrements de ces séances me permettront de revenir plus en profondeur sur mon analyse, et peut-être, percevoir des micro-éléments que j'aurais laissé échapper à la première écoute. Je m'attèlerai à produire des verbatims de ces séances vidéos afin d'avoir un recueil des interactions précis.

Afin de travailler plus exhaustivement sur ma problématique qui porte sur les gestes professionnels, j'utiliserai l'auto-confrontation pour la séance concernant *Le petit chaperon rouge*. L'enseignante visualisera sa propre séance et la commentera dans le but de compléter le travail d'analyse et d'avoir l'avis d'un professeur des écoles expert.

Mais tout ceci ne pourra se décrire que si l'on fait une lecture des programmes de la maternelle précise, en cherchant à savoir quelle place est accordée à la littérature de jeunesse ainsi qu'à l'initiation à la lecture en grande section. Pour cela, je m'appuierai sur les instructions officielles de 2008 ainsi que les précédentes afin d'en voir l'évolution dans le temps. Par ailleurs, je m'attacherai à voir ce que disent les textes officiels à propos de l'éducation prioritaire.

Afin d'étayer ce travail, je m'appuierai sur des auteurs tels que Laurence Lentin et Véronique Boiron en ce qui concerne le langage à l'école maternelle ; Roland Goigoux, Jacques Bernardin pour l'acculturation à l'écrit et la posture de lecteur ; Dominique Bucheton pour les gestes professionnels enseignants (et les gestes d'ajustement) ; Marceline Laparra pour traiter de l'importance des interactions orales et écrites en éducation prioritaire. D'autres auteurs viendront, au fil de ces pages, préciser mon propos.

J'envisage donc une première partie portant sur le cadre théorique et méthodologique de la problématique en explicitant les notions clés, à savoir l'acculturation à l'écrit, le « savoir-parler », l'étayage (geste de métier) et la mise en réseau. Celle-ci s'accompagnera d'un éclairage par les textes officiels afin de déterminer quelle place occupe l'initiation à la lecture en grande section de maternelle. Ces notions seront indispensables dans le traitement des données qui viendra en deuxième partie. C'est pour cela que dans un second temps, il sera décrit et analysé des verbatims de

séance de lecture d'albums autour de *La chasse à l'ours* et du *Petit Chaperon rouge* en grande section de maternelle. De plus, une auto-confrontation sera utilisée afin d'approfondir l'analyse sur le fait qu'il y ait ou non un geste spécifique d'étayage dans l'initiation à la lecture. Plus globalement, nous verrons ce que les données recueillies ont pu mettre à jour. Enfin, dans une dernière partie, les hypothèses seront réinvesties afin d'être interrogées et vérifiées dans le contexte de l'éducation prioritaire. Tout ceci se basera sur les données recueillies en seconde partie afin d'apporter un ou plusieurs résultats à ce travail de recherches.

I. Le monde de la lecture

1.1. Définition des notions mises en jeu

« Je voulus commencer sur l'heure les cérémonies d'appropriation. Je pris les deux petits volumes, je les flairai, je les palpai, les ouvris négligemment « à la bonne page » en les faisant craquer. En vain : je n'avais pas le sentiment de les posséder. J'essayai sans plus de succès de les traiter en poupées, de les bercer, de les embrasser, de les battre. Au bord des larmes, je finis par les poser sur les genoux de ma mère. »

Les Mots, Jean-Paul Sartre, 1964 (p. 39)

Cette première partie cherchera à caractériser avec précision les différents éléments qui jalonnent le domaine choisi pour ce travail de recherche : l'acculturation à l'écrit, le « savoir-parler » ainsi que les interactions entre oral et écrit.

1.1.1. L'acculturation

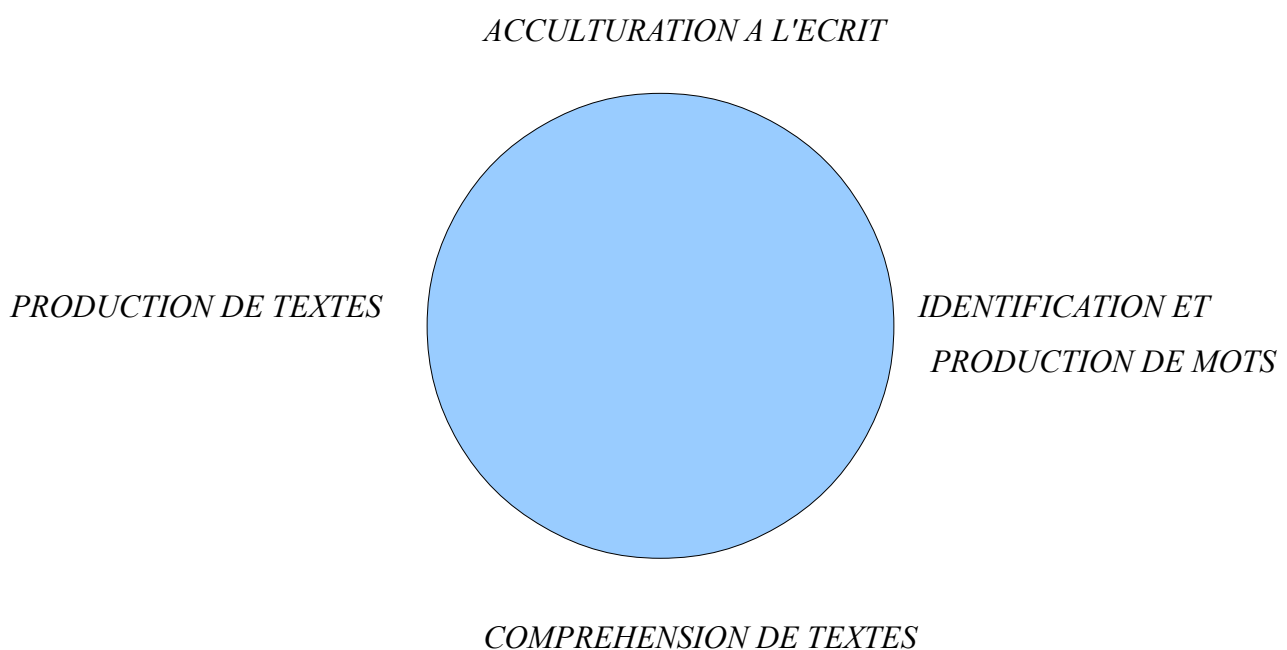
Dans son autobiographie, Jean-Paul Sartre relate sa fascinante découverte des mots. Aidé de son grand-père qui lui offre son premier livre et d'Anne-Marie, sa mère, qui lui raconte des histoires, l'écrivain petit garçon baigne dans un contexte culturel qui lui est favorable dans son apprentissage de la lecture. L'entrée dans ce monde nouveau se fait alors de manière agréable. Le plaisir est là, incontestablement. Toutefois, l'extrait laisse entendre un réel désarroi, presque un sentiment de colère face à ces « *deux petits volumes* » (livres qui lui ont été offerts par son grand-père à sa propre demande) qu'il n'arrive pas à saisir, à appréhender, à comprendre, à s'approprier. Autant de termes qui relèvent de l'acculturation. Ce phénomène fait écho à la période précédant l'apprentissage de la lecture, celle-là même qui sera traitée ici. Certaines questions apparaissent : par quels procédés l'enfant passe-t-il pour accéder à la posture d'« apprenti-lecteur » ? (Chauveau, 2001) Quels sont les domaines mis en jeu ?

La lecture est un véritable monde, vaste et mystérieux. Le code est précis, on n'invente pas ce qui est écrit lorsqu'on lit. Le sens peut se cacher, nous filer entre les doigts. Il faut savoir interpréter et

comprendre. Cela demande une maîtrise juste de la lecture. L'entrée dans ce nouvel univers pour un élève de grande section de maternelle apparaît comme une montagne à franchir. Il devient alors nécessaire de faciliter cette « entrée ». L'école joue un rôle important dans cette initiation. Elle doit permettre à l'élève d'appréhender la culture de l'écrit. Des chercheurs tels que Roland Goigoux, Gérard Chauveau ou encore Bernard Lahire parlent d'acculturation à l'écrit. Un approfondissement de la notion d'acculturation s'impose. Prenons la définition de ce terme du dictionnaire Larousse 2006 :

« **acculturation**, *nf*, *SOCIOLOGIE*. Ensemble des phénomènes résultant du contact direct et continu entre des groupes d'individus de cultures différentes .»

L'acculturation est donc bien un processus qui permet l'accès à une nouvelle culture, différente de la culture initiale du sujet. Si l'on admet ce terme dans le domaine pédagogique de l'apprentissage de la lecture, les élèves sont alors confrontés au phénomène d'acculturation à l'écrit. Celle-ci fait partie des *quatre pôles* mis en jeu dans la mappemonde didactique de Roland Goigoux :



Selon Roland Goigoux, l'acculturation est un travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite. L'enseignant doit permettre à l'élève de saisir cette nouvelle culture et tout ce qu'elle implique (ses codes linguistiques, ses œuvres et ses pratiques sociales) dans le but de lui faire découvrir le pouvoir d'action et de réflexion que renferme la maîtrise de la langue écrite. Le travail

à la maternelle dans le domaine de la lecture et de l'acculturation à l'écrit est préparatoire. Le code n'y est pas abordé ou très peu (généralement à partir de la grande section). Carole Tisset explique que « *c'est à l'école que l'enfant découvre comment on se comporte avec l'écrit.* » et que « *les activités de communication donnent le goût de lire en estompant la difficulté de la maîtrise du code.* » (Tisset, 1994, p. 64)

Il s'agit bien d'une initiation. L'enseignant de maternelle, plus particulièrement de grande section, fait entrer progressivement l'élève dans un monde nouveau qu'est la culture de l'écrit afin de le placer dans de bonnes dispositions pour son futur apprentissage de la lecture.

1.1.2. Le « savoir-parler » de Laurence Lentin³

Cette notion, fondamentale dans l'initiation puis l'apprentissage de la lecture, est défendue par Laurence Lentin. Elle explique : « *L'enfant sait parler lorsqu'il maîtrise un fonctionnement syntaxique lui permettant d'énoncer explicitement au moyen du seul langage une pensée ou un enchaînement de pensées en ou hors situation.* » (Lentin, 1995, p. 36). L'acquisition d'un langage correct et juste est donc essentiel. Il ne s'agit pas seulement de communiquer. L'enfant doit apprendre à inscrire son discours dans une situation particulière : implicite ou explicite, complexe ou non, contextualisée ou non. Selon Laurence Lentin, la technique de la lecture et de l'écriture n'est que secondaire. Le bon usage du langage et donc de la mise en forme de la pensée, est primordial. Henri Wallon, psychologue du développement faisait déjà état du même constat. Selon lui, la pensée et le langage sont indissociables : « *Sans le soutien du langage, elle [la pensée] est incapable de se développer.* » (idée qui sera d'ailleurs reprise par Véronique Boiron).

Le langage se construit dans l'interaction. Sa structuration est longue et complexe. C'est un apprentissage intuitif grâce aux échanges avec les autres dans un fonctionnement inconscient. La médiation avec l'adulte devient alors déterminante. Celui-ci se doit d'offrir un énoncé adéquat à l'enfant afin qu'il comprenne le fonctionnement de la langue. Jerome S. Bruner reprend également cette notion d'interaction entre adulte et enfant dans ses travaux à propos du langage en parlant d'étayage. L'adulte aide l'enfant à comprendre le fonctionnement de la langue en lui proposant un discours adapté. Il apparaît alors comme un modèle. Toutefois, il convient de préciser qu'il n'y a pas simple imitation de l'enfant. Henri Wallon parle d'imitation « novatrice », Laurence Lentin parle d'appropriation. Dans chacun des cas, les deux intervenants sont actifs. Si au départ l'enfant ne fait

³ Auteure de *Apprendre à penser, parler, lire, écrire* (1998), Laurence Lentin est une chercheuse en linguistique.

que reprendre ce qu'il a entendu, il pourra bientôt l'adapter à ses propres situations.

Le courant constructiviste explique deux mécanismes : l'assimilation et l'accommodation. Le premier est l'activité individuelle sur les objets qui entourent le sujet en fonction des connaissances et des aptitudes acquises par celui-ci. Le second mécanisme se présente comme l'inverse de l'assimilation. L'accommodation est l'action du milieu qui déclenche des ajustements chez le sujet. Il y a nécessité d'un ré-équilibre : on parle d'équilibration majorante. On remarquera que le constructivisme ne fait pas intervenir l'autre. Le socio-constructivisme reprend ces deux mécanismes en incluant une troisième dominante au sujet et à l'objet : l'alter, l'autre. **Trois zones** sont établies chez l'enfant :

- **Zone des compétences déjà là** : tâches que l'enfant sait résoudre seul.
- **Zone proximale de développement** : tâches que l'enfant ne peut pas résoudre seul mais qu'il peut résoudre s'il est accompagné.
- **Zone des compétences lointaines** : tâches que l'enfant ne peut ni résoudre seul, ni accompagné.

L'intervention de l'adulte s'établit dans la **zone proximale de développement**. Ce sont les interactions, nombreuses et variées, avec l'adulte qui permettront à l'enfant d'avoir une bonne maîtrise du langage. Le lexique n'est pas suffisant, encore faut-il l'utiliser au bon moment et de manière correcte. La syntaxe est indispensable. Elle facilitera alors l'entrée dans la lecture, la compréhension de ses codes et du sens, l'acculturation au monde de l'écrit.

Il semble important de préciser que les deux points définis ici, acculturation à l'écrit et structuration du langage ne doivent pas être travaillés séparément. L'enseignant doit les penser comme deux préoccupations enchâssées qui gagneront en efficacité si elles s'entremêlent au fil de l'année scolaire. En effet, il est primordial de travailler ces deux notions dans un perpétuel va-et-vient car l'une ne pourrait se substituer à l'autre et inversement.

1.1.3. L'enjeu des interactions entre oral et écrit

Comment gérer le passage entre langue orale et langue écrite quand, pour les élèves les plus fragiles, oral et écrit ne sont pas en continuité ? Nous entrons ici dans un domaine qui touche particulièrement l'éducation prioritaire. Les élèves faisant partie du dispositif ECLAIR rencontrent

certaines difficultés en ce qui concerne la langue. En effet, il n'est pas rare que les enfants en maternelle utilisent un langage utilitaire et ne sont pas familiarisés au langage scolaire. En classe, on ne parle pas uniquement pour communiquer. Les séances autour de l'oral visent également à dire et penser le monde, la mise en relation ou encore la construction des savoirs avec autrui. Ceci peut devenir un véritable obstacle pour les élèves les plus fragiles. Il paraît donc essentiel de rendre les objets d'apprentissage lisibles et d'apprendre aux élèves à considérer la langue comme un objet d'étude pour éviter la simple exécution des tâches qui, à long terme, réduira l'activité scolaire à un faire, sans réelle réflexion.

A ce propos, Marceline Laparra (2002) invoque le rôle fondamental des interactions entre oral et écrit. Il n'est pas rare de voir dans les classes des enseignants revenir aux apprentissages classiques et basculer dans l'hyper-simplicité. Sous prétexte que les élèves connaissent certaines difficultés, l'enseignement devient réducteur. Selon la linguiste, c'est une erreur car cela n'entraîne aucune réflexion sur ces interactions avec les élèves. En effet, pour comprendre le fonctionnement de ces interactions, il faut les mettre à distance, les interroger et en discuter. Finalement, la simplification à outrance ne fait que renforcer les écarts. Pousser les élèves à avoir une attitude réflexive sur la langue orale et la langue écrite leur permettrait de faciliter le passage entre les deux états de la langue.

Marceline Laparra préconise de travailler et de construire les fonctions de l'oral et l'écrit avec les élèves car aucune d'elle n'est naturelle, si ce n'est la fonction communicative. Par ailleurs, il lui semble important de rappeler que la conversation didactique est fondamentale. En effet, l'initiation puis l'apprentissage de la lecture se fait en grand groupe, en collectif : je parle pour apprendre à lire et surtout, on me parle pour que j'apprenne à lire. On voit bien dans cette formule le lien entre l'oral et l'écrit et plus généralement, le lien entre le langage et l'acculturation à l'écrit.

Après avoir fait le point sur ces différentes notions, voyons quels sont les liens avec les programmes officiels.

1.2. Références aux instructions officielles

« ... et, moitié récitant, moitié déchiffrant, j'en parcourus toutes les pages l'une après l'autre : quand la dernière fut tournée, je savais lire. »

Les Mots, Jean-Paul Sartre, 1964 (p. 42)

Savoir lire : une compétence essentielle. Pour raconter, s'informer, se souvenir, pour le plaisir, pour communiquer, lire est une activité omniprésente. Dans l'extrait choisi ci-dessus, Jean-Paul Sartre utilise deux verbes significatifs dans l'apprentissage de la lecture : réciter et déchiffrer. En effet, avant de comprendre à combiner deux sons, les élèves mémorisent des petits mots pour ensuite les « lire » sur un autre support. Ce mécanisme s'accompagne du déchiffrement mais également de la compréhension de l'écrit, un travail complexe en somme. C'est pourquoi les programmes officiels ne cessent de débattre autour de cet apprentissage.

Le sujet de la lecture est central dans les programmes officiels. Toutefois, il n'a pas toujours été traité de la même manière. Il convient donc de faire une rapide comparaison entre les différentes propositions autour de la lecture, en accordant une attention particulière aux programmes de la maternelle.

Si l'on reprend les instructions officielles de 1887, la lecture se résumerait en ces quelques mots : « lire c'est déchiffrer et oraliser ». On voit bien ici toute l'importance de la maîtrise du code.

Plus tard, les instructions de 1985 mais également de 1995 rééquilibrent les pôles code et compréhension de la mappemonde didactique de Roland Goigoux :

« Lire, c'est trouver le sens d'un texte, c'est-à-dire découvrir et interpréter la signification de ce qui est écrit. Lire est une activité complexe d'analyse et de synthèse conduisant à la compréhension d'une pensée à partir de la combinaison de signes écrits. » (IO, 1985).

Lire n'est plus seulement une activité de déchiffrement, l'élève doit comprendre en lisant. Le lecteur se définit désormais par sa maîtrise du code ainsi que par les activités de compréhension et d'interprétation. En outre, les instructions officielles de 1995 précisent le domaine en ce qui concerne l'acculturation en maternelle. En effet, ils préconisent une entrée progressive dans le monde de la lecture, se rapprochant davantage d'une initiation. Il ne s'agit en aucun cas d'un apprentissage : *« Il ne s'agit pas encore, pour l'enfant, d'un apprentissage systématique de la lecture, mais il convient de lui permettre de prendre conscience, de manière active, dans le cadre de situations authentiques, des formes et des contenus de la culture écrite qui l'entoure »* (IO, 1995).

Passons désormais au programme proposé par les instructions officielles de 2002 (bulletin officiel du 14 février 2002). Très prolixes à propos de l'initiation à la lecture en maternelle, ces nouvelles instructions se caractérisent par la volonté d'équilibrer les différents pôles de la mappemonde didactique : acculturation à l'écrit, identification et production de mots, compréhension de texte et production de texte. Parmi les cinq domaines d'activités pour structurer les apprentissages en maternelle, deux sont concernés par l'entrée dans la lecture. Le premier de ces domaines se nomme « apprendre à se servir du langage pour évoquer des événements en leur absence : événements passés, à venir, imaginaires ». Celui-ci évoque l'importance de la structuration du langage par la découverte des cultures orales à travers l'utilisation de la littérature de jeunesse. L'aspect culturel est largement mis en avant. L'enseignant doit faire découvrir à ses élèves la culture écrite grâce aux sources traditionnelles (tels que les contes par exemple) qui constituent un socle de références commun à tous les élèves. L'acculturation est pleinement prise en compte à travers la fonction langagière (interactions entre l'adulte et l'enfant) et culturelle (interactions dans le domaine littéraire, autour d'histoires racontées). Le rôle de l'enseignant est de familiariser l'élève à cette nouvelle culture afin de lui permettre de construire des représentations mentales et un vocabulaire riche, ce qui facilitera son entrée dans la lecture. La variété des supports est préconisée tout en alliant la reprise et la reformulation des textes lus. Le second domaine, « se familiariser avec le français écrit et se construire une première culture littéraire », fait encore référence au processus d'acculturation. La littérature de jeunesse y est valorisée. Les lectures affectives et culturelles se détachent nettement, avec l'acquisition d'une culture commune et la rapport à la famille (les textes lus en classe peuvent être relus et débattus au sein de la sphère familiale). L'enseignant doit devenir un véritable conteur afin de susciter le goût à la lecture. Il doit également expliquer l'utilité de la lecture et comment elle se compose (code alphabétique, permanence de l'écriture, etc.) ; ceci s'accompagnant toujours d'une attention particulière au langage. L'enseignant doit sans cesse faire verbaliser et reformuler l'élève autour de l'album ou autres supports écrits.

En 2006, le bulletin officiel du 20 juillet (socle commun de connaissances et de compétences) établit la lecture et la compréhension de textes comme priorités absolues, ceci s'inscrivant dans le domaine de la maîtrise de la langue française.

Les instructions officielles du 19 juin 2008 (bulletin officiel, hors-série n°3) insistent sur le travail du code. Toutefois, les programmes n'occultent pas les autres pôles de la mappemonde didactique. En ce qui concerne la maternelle, l'initiation à la lecture occupe deux domaines : « s'approprier le langage » et « découvrir l'écrit ». Le premier domaine fait état de la nécessité de la reformulation

par les élèves de textes lus pour vérifier leur bonne compréhension et l'acquisition d'un vocabulaire riche et extensible. « Découvrir l'écrit » consacre davantage de place au pôle de l'acculturation. Le langage est au centre de l'apprentissage :

« Les activités d'expression à l'oral, en particulier les séquences consacrées à l'acquisition du vocabulaire, les situations nombreuses d'écoute de textes que l'enseignant raconte puis lit, et la production d'écrits consignés par l'enseignant préparent les élèves à aborder l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. » (BO 2008).

Le bulletin officiel du 19 juin 2008 évoque également la nécessité de familiariser l'élève à la culture écrite à travers les différentes lectures que peut faire l'enseignant. Son usage doit être clairement explicité et compris par l'élève (observation et manipulation des livres par exemple). Durant la maternelle, l'élève doit progressivement entrer dans la culture de l'écrit, notamment à travers la littérature de jeunesse :

« Ainsi, tout au long de l'école maternelle, les enfants sont mis en situation de rencontrer des œuvres du patrimoine littéraire et de s'en imprégner. Ils deviennent sensibles à des manières de dire peu habituelles ; leur curiosité est stimulée par les questions de l'enseignant qui attirent leur attention sur des mots nouveaux ou des tournures de phrases qu'ils reprennent à leur compte dans d'autres situations. Après les lectures, les enfants reformulent ce qu'ils ont compris, interrogent sur ce qui reste obscur. » (BO, 2008).

Ces activités répétées permettent également à l'élève de se questionner, de discuter, de remettre en cause ses conceptions initiales et de découvrir le monde.

Bien que la question de l'initiation à la lecture soit abordée dans les programmes de 2008, il convient de constater que les programmes de 2002 sont davantage tournés vers l'acculturation, la familiarisation du monde de l'écrit, qui mènera plus tard à la lecture.

Les programmes n'ont cessé de parler de la lecture, son appropriation, son initiation. Toutefois, après avoir effectué cette rapide comparaison, on remarque que les tonalités changent. Ainsi, la lecture n'est pas toujours abordée de la même façon. Le socle commun de connaissances et de compétences a replacé le savoir au centre des apprentissages, il paraît donc logique que les programmes accordent davantage d'importance au code, sans pour autant mettre de côté les différents pôles de la mappemonde didactique. Le virage n'est pas radical mais il est perceptible. La littérature de jeunesse est beaucoup moins intégrée dans les programmes de 2008, si on les compare aux programmes de 2002. L'Éducation nationale tend vers une approche plus « classique » sans rompre totalement avec les progrès faits auparavant (importance de l'acculturation, d'une structuration langagière stable, d'une bonne compréhension des textes).

Après avoir fait le point sur les programmes officiels, intéressons nous aux gestes professionnels de l'enseignant, et plus particulièrement à celui de l'étayage.

1.3. Les gestes professionnels de l'enseignant dans la perspective d'une lecture culturelle et affective

« On me surprit – ou je me fis surprendre -, on se récria, on décida qu'il était temps de m'enseigner l'alphabet. »

Les Mots, Jean-Paul Sartre, 1964 (p. 42)

1.3.1. Qu'est-ce qu'un geste professionnel ?

Dans ce nouvel extrait, Jean-Paul Sartre se fait surprendre en pleine lecture, ou plutôt, pseudo-lecture. C'est ce moment en particulier qui déclenche le vrai processus de lecture (apprentissage du code). N'oublions pas que son grand-père lui a offert ses premiers livres et que sa mère lui raconte très souvent des histoires. C'est finalement l'intervention de l'adulte, l'échange avec lui et les interactions nombreuses qui favorisent l'initiation et conduisent à l'apprentissage de la lecture.

Rappelons que ce travail de recherche ne concerne pas la lecture technique (attachée au code) mais « seulement » la lecture affective et culturelle. Ces deux formes de lecture sont centrales pour l'élève. Un enfant de maternelle fonctionne principalement par l'affect, le pulsionnel, le plaisir. L'enseignant se doit alors de faire venir l'élève à la culture écrite, de piquer sa curiosité, de rendre les activités de lecture attrayantes. Au fil de ces années d'initiation, l'enfant doit acquérir un projet de lecteur. Pour cela, il doit également faire entrer l'élève dans un processus d'acculturation. Il doit favoriser les rencontres de l'élève avec le monde écrit, l'appropriation des pratiques des « lettrés » et la compréhension de ce qu'est l'écrit. Il doit le familiariser (ce que préconisent les programmes officiels) avec ce nouveau monde, lui donner les clés pour le comprendre. Qui plus est, le contexte familial ne permet pas toujours à l'élève de faire ce travail. Le rôle de l'école et donc, de l'enseignant, devient alors primordial. Afin d'avoir un résultat plus précis, il m'a semblé important d'évoquer les gestes professionnels des enseignants autour de ce thème. Quels sont-ils ?

Commençons par définir ce qu'est **un geste professionnel** de façon générale :

« *Le geste professionnel est un ensemble d'actions, de mouvements, de postures et d'opérations mentales, articulés et coordonnés, visant à la réalisation d'une tâche de production ou de service. Il requiert la mobilisation des compétences professionnelles . [...]*

L'acquisition et la maîtrise de gestes professionnels est une des finalités essentielles de la formation professionnelle et de l'apprentissage. » (article de Wikipedia).

Lorsqu'on se penche sur le point de vue didactique, Dominique Bucheton parle alors de **gestes professionnels : les gestes de métier et les gestes professionnels ajustés**.

Un geste professionnel s'inscrit à la fois dans la culture de classe et dans l'histoire personnelle de l'enseignant. Il est adressé et donc partagé entre l'enseignant et l'élève. Il a une visée spécifique, celle de faire apprendre quelque chose, d'éduquer à quelque chose. Il utilise divers procédés : oral, écrit ou encore corporel. Il est situé dans un contexte didactique et s'ajuste à celui-ci. L'enseignant modifie ses gestes professionnels au cours de l'année, en fonction des objets d'apprentissage et des élèves. Enfin un geste s'inscrit dans un système, le *multi-agenda* de l'enseignant (Bucheton, 2004). Celui-ci a des fonctions diverses : agir au sein même de la classe, la possibilité pour l'enseignant d'analyser et d'évaluer ses pratiques, mais aussi d'inventer, d'explorer et d'ajuster. Enfin, le multi-agenda permet tout simplement à l'enseignant de se former. Celui-ci s'organise autour de cinq gestes de métier enchâssés que nous allons expliciter :

- **Le tissage** : il s'agit de donner du sens et de la pertinence au savoir visé.
- **L'étayage** : l'enseignant doit faire comprendre, faire dire, faire faire à l'élève.
- **Le pilotage (des tâches)** : l'enseignant doit gérer les contraintes, l'espace-temps de la situation.
- **L'atmosphère** : l'enseignant doit créer et maintenir des espaces dialogiques.
- **Les savoirs visés** : objets de savoir comme cibles visées par les situations d'apprentissages.

Les gestes d'ajustement appartiennent à une situation spécifique. Ils représentent « *la manière dont l'agir langagier et corporel de l'enseignant se règle sur la situation spécifique de la classe et plus encore sur l'évolution de cette situation pendant la leçon.* » (Bucheton, Soulé, Dupuy, Brunet, 2008, p. 43). Les préoccupations énoncées plus tôt sont reprises par l'enseignant et ajustés en fonction de la situation. Des « *variations* », des « *transformations* » et des « *modifications descriptibles* » (Bucheton, Soulé, Dupuy, Brunet, 2008, p. 43) s'opèrent, uniques à chaque enseignant. Ce sont grâce à ces gestes que l'enseignant fonde et affine un regard réflexif sur son enseignement puisqu'il agit dans l'immédiateté de la situation et s'adapte à chacun de ses élèves.

1.3.2. L'étayage

Ce travail s'intéresse particulièrement au geste de l'étayage. Il semble donc important de le préciser davantage. Pour cela, il convient de s'appuyer sur les travaux de Bruner, psychologue américain axé sur la psychologie de l'éducation. Pour expliquer le concept d'étayage, il faut introduire celui d'interaction de tutelle. Elle consiste en une interaction entre un adulte et un enfant grâce à laquelle l'adulte essaie d'amener l'enfant à résoudre un problème qu'il ne sait dénouer seul. Le rôle de l'adulte, enseignant dans le cadre de l'école, en tant que médiateur des apprentissages est capital. Il lui faut restreindre la complexité de la tâche pour permettre à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir seul. L'étayage ne se résume pas à une simple aide, c'est un processus d'assistance et de collaboration entre l'adulte et l'élève. Il consiste à rendre l'enfant capable de solutionner un problème, de mener à bien une tâche, d'atteindre un but qui aurait été, sans assistance, au-delà de ses possibilités. Le concept d'étayage est intimement lié à la zone proximale de développement. Notons qu'il est provisoire, le but étant de priver peu à peu l'élève des aides dont il disposait pour lui permettre de réaliser la tâche seul (principe de désétayage).

Bruner relève six fonctions d'étayage :

- **L' enrôlement** : première tâche de l'enseignant, il lui faut engager l'intérêt et l'adhésion de l'enfant envers les exigences de la tâche.
- **La réduction des degrés de liberté** : simplification de la tâche et diminution du nombre d'actions requises pour atteindre la solution. L'enseignant comble les lacunes, le but étant d'éviter une surcharge cognitive.
- **Le maintien de l'orientation** : l'enseignant doit éviter que l'élève ne s'écarte du but incombé par la tâche. Il va déployer une sorte d'entrain et de sympathie pour le maintenir motivé.
- **La signalisation des caractéristiques déterminantes** : l'enseignant doit faire comprendre à l'élève les écarts entre sa production et ce que lui-même aurait considéré comme une réponse correcte. Il indique ou souligne par divers moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution.
- **Le contrôle de la frustration** : l'enseignant doit faire en sorte que les erreurs de l'élève ne se transforment pas en situation d'échec ou pire, de résignation.
- **La démonstration** : cette fonction n'est pas qu'une simple exécution en présence de l'élève, elle consiste en la présentation des modèles de solution pour une tâche. L'enseignant

« imite » un essai de solution tenté par l'élève et espère que celui-ci va l'imiter en retour sous une forme plus appropriée.

Dominique Bucheton précise que l'étayage ne consiste pas à faire à la place de l'élève. Il s'agit pour l'enseignant de faire travailler et formuler les objets de savoirs, de faire faire, d'accompagner, de savoir lâcher prise aussi bien que de savoir contrôler et d'enseigner. Une diversité des postures d'étayage de l'enseignant apparaissent alors, en fonction de l'avancée de la leçon qui est faite mais aussi du milieu scolaire dans lequel s'inscrit la classe ou encore du développement professionnel de l'enseignant.

Une posture dans le domaine de l'enseignement s'apparente à une combinaison momentanée de gestes pour résoudre un problème, atteindre un but : « *Une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet.* » (Bucheton, Soulé, 2009). Les enseignants disposent d'une ou plusieurs postures qui apparaîtront en fonction du contexte dans lequel ils se trouvent. Ces postures peuvent varier au cours de l'activité ou de la tâche.

Voici les différentes postures d'étayage :

- **La posture d'enseignement** : l'enseignant met des mots sur les savoirs, il théorise et mets des concepts en relation. C'est le moment de la conceptualisation où certains savoirs sont nommés.
- **La posture de lâcher-prise** : l'enseignant laisse les élèves en autonomie, les interventions sont limitées.
- **La posture de contrôle** : l'enseignant contrôle tout, c'est lui qui pilote l'avancée de son enseignement.
- **La posture d'accompagnement** : l'enseignant laisse le temps aux élèves pour qu'ils puissent penser et réfléchir par eux-mêmes. L'atmosphère est ouverte et souple.
- **La posture du « magicien »** : l'enseignant ne prend pas le temps d'expliquer. A priori négative, cette posture peut également être efficace lorsque l'on veut susciter la curiosité des élèves.

Toutes les postures sont nécessaires à des moments différents et selon les situations. L'efficacité pour l'enseignant réside dans la capacité à circuler dans ces divers postures.

Dans le cadre de ce travail de recherches, il sera intéressant d'observer à la fois les fonctions de l'étayage et ses postures au cours des séances de lecture recueillies. Celles-ci seront étudiées dans la seconde partie. Une auto-confrontation viendra préciser l'analyse afin d'apporter une réponse à la problématique exposée en introduction à savoir, existe-t-il un ou des geste(s) d'étayage spécifique(s) chez l'enseignant dans l'initiation à la lecture (affective et culturelle) en grande section de maternelle, en éducation prioritaire ?

II. Les données recueillies

2.1. Contexte : La grande section de maternelle de l'école de James Joyce à Montpellier

« Au bout d'un instant j'avais compris : c'était le livre qui parlait. Des phrases en sortaient qui me faisaient peur : c'étaient de vrais mille-pattes, elles grouillaient de syllabes et de lettres, étiraient leur diphtongues, faisaient vibrer les doubles consonnes ; chantantes, nasales, coupées de pauses et de soupirs, riches en mots inconnus, elles s'enchantaient d'elles-mêmes et de leurs méandres sans se soucier de moi : quelquefois elles disparaissaient avant que j'eusse pu les comprendre, d'autres fois j'avais compris d'avance et elles continuaient de rouler noblement vers leur fin sans me faire grâce d'une virgule. Assurément, ce discours ne m'était pas destiné. »

Les Mots, Jean-Paul Sartre, 1964 (p. 42)

2.1.1. Présentation de la classe et de l'enseignante

Qui n'a jamais été désemparé devant un livre ou à l'écoute d'une histoire ? Jeune ou adulte, petits ou grands, les livres regorgent d'obstacles à surmonter. Jean-Paul Sartre le fait clairement ressentir ici. Nous l'avons vu précédemment, l'acculturation à l'écrit et le langage sont primordiaux, d'où la nécessité de travailler ardemment ces deux pôles en grande section de maternelle puisque ces deux derniers ne sont pas encore abordés. Le but étant de familiariser pour retirer toute crainte, tout désintérêt précoce de l'enfant face à la lecture. L'école joue alors un rôle essentiel, ce que j'ai pu constater lors de mon premier stage d'observation et de pratique accompagnée.

J'ai passé deux semaines dans la classe de Dominique Fantoni, enseignante à l'école James Joyce de Montpellier en grande section de maternelle. Cette école est en zone ECLAIR (école, collège et lycée pour l'ambition, l'innovation et la réussite) située dans le quartier de la Mosson à la Paillade. La classe de Dominique Fantoni était composée de 26 élèves et d'une ATSEM (agent territorial spécialisé des écoles maternelles). Les élèves, dynamiques et curieux, m'ont très bien accueillie pendant ces deux semaines. Le niveau de la classe restait assez hétérogène, avec de forts écarts parfois entre certains élèves. Je suis retournée dans la classe de Dominique Fantoni cette année afin de récolter de nouvelles données pour mon projet de mémoire. L'effectif de la classe n'a pas changé et le niveau est sensiblement le même.

La zone ECLAIR est un choix pour Dominique Fantoni, elle travaille dans cette école depuis douze ans et est aujourd'hui directrice. Comparé à une école rurale, l'enseignante n'estime pas le travail à faire plus dur mais plus important. Son parcours professionnel est assez rare pour le souligner. Il m'a particulièrement intrigué. Au départ professeur d'économie, elle a progressivement tendu vers les plus petits (en passant par le collège, l'élémentaire...). Concours après concours, elle est devenue professeur des écoles en grande section de maternelle. Elle aime ce cycle car il lui permet d'être créative (les cycles 2 et 3 imposant un peu plus de « rigueur » au niveau de l'emploi du temps, des apprentissages...). Elle n'a pas « choisi » ce niveau de classe par hasard, elle lui porte une attention toute particulière. En effet, ayant enseigné dans les niveaux supérieurs, elle a réalisé au fil des années que la maternelle, et spécifiquement la classe de grande section, jouait un rôle déterminant dans la scolarité de l'enfant et dans la poursuite de ses études. Selon l'enseignante, de nombreuses compétences sont mises en jeu dès le plus jeune âge. A la fin du cycle 1, l'enfant doit devenir un élève. Il doit avoir acquis les *six compétences* énoncées dans les programmes officiels de 2008 qui sont :

- *s'approprier le langage*
- *découvrir l'écrit*
- *devenir élève*
- *agir et s'exprimer avec son corps*
- *découvrir le monde*
- *percevoir, sentir, imaginer, créer*

Celles-ci, une fois acquises et assimilées, lui permettront d'arriver dans de bonnes dispositions pour le cycle 2 avec la classe de CP où beaucoup d'apprentissages fondamentaux sont mis en jeu, dont celui de la lecture.

Ce stage de deux semaines a été extrêmement formateur. Intense et actif, il m'a permis de comprendre en partie ce qu'était l'enseignement en maternelle. En outre, il m'a permis de trouver mon sujet de recherche. C'est après avoir assisté à une séance de lecture que j'ai décidé de me tourner vers l'initiation à la lecture par la littérature de jeunesse et aux gestes professionnels de l'enseignant durant ces activités. Il a donc été naturel pour moi de m'adresser à Dominique Fantoni pour récolter mes données concernant mon travail de recherches.

2.1.2. Présentation des données

Lorsque j'ai commencé à réfléchir aux données que je pouvais glaner pour ce mémoire, j'ai tout d'abord pensé à proposer un questionnaire tournant autour de mon sujet à une quinzaine de professeurs des écoles enseignant ou ayant enseigné en grande section de maternelle, afin de comparer les différentes réponses reçues. Je me suis alors trouvée devant un problème de rédaction quant aux questions que je voulais poser. Je n'arrivais pas à formuler à l'écrit ce que je voulais savoir pour mon travail de recherches. J'ai donc décidé de partir sur des données orales. J'ai effectué un entretien audio avec Dominique Fantoni (Annexe 1) autour de l'initiation à la lecture (affective et culturelle, utilisation de la littérature de jeunesse, gestes professionnels de l'enseignant). Celui-ci m'a été très utile. Il m'a aidé à préciser les notions importantes de mon sujet. En outre, il m'a également permis de relier les propos de Dominique Fantoni aux recherches que j'avais déjà effectuées et, par la même occasion, à les affirmer.

De plus, Dominique Fantoni m'a laissé (avec l'autorisation des parents d'élèves) filmer la classe lors de cinq séances différentes de lecture. La première se déroule en classe entière, au cours d'un rassemblement sur les bancs, devant le tableau. Dominique Fantoni a choisi pour cette séance de faire ce qu'elle appelle une « lecture-plaisir » avec l'album *Les trois petits cochons*. Comme elle le souligne dans l'entretien, la connaissance des contes permet d'acquérir une culture commune. Dominique Fantoni pense que les écoles en zone ECLAIR doivent apporter une attention toute particulière à ce genre d'activité car les références culturelles des élèves ne sont pas forcément celles attendues par ce qui constitue la culture commune.

La seconde vidéo est une séance de lecture très différente de la première. Il s'agit d'un conte-randonnée, *La Chasse à l'ours* de Michael Rosen et Helen Oxenbury. Cette séance anticipe et prépare un travail qui sera ensuite fait individuellement en classe sur la chronologie de l'histoire (retracer l'histoire dans l'ordre à partir des illustrations).

La troisième vidéo est une lecture encore différente des deux filmées jusqu'à maintenant. J'ai demandé à Dominique Fantoni de choisir un album où le texte ne correspondait pas à l'image afin que les élèves essaient d'émettre des hypothèses sur l'histoire de l'album à partir des illustrations. L'enseignante a alors choisi l'album *Le Bouton Jaune* d'Anna Mazer.

Enfin, les deux dernières vidéos sont une lecture en demi-groupe où les garçons et les filles sont séparés. Cherchant à travailler la mise en réseau dans ce mémoire, nous avons décidé Dominique Fantoni et moi-même de travailler l'album de Rascal, *Le Petit chaperon rouge*. Celui-ci fait écho à

un travail autour de ce conte que les élèves ont effectué en début d'année scolaire. Ne comportant quasiment pas de texte, l'idée était de laisser les élèves identifier le conte (déjà connu par tous) et raconter l'histoire selon les illustrations que présentait l'album. Une auto-confrontation a été conduite suite à ces séances.

Malgré les données que j'ai pu recueillir, je n'ai pas pu mener à bien tous les projets que j'avais pour ce travail de recherches. J'aurais aimé pouvoir m'entretenir avec un conteur professionnel afin d'avoir une analyse plus fine des gestes professionnels lors d'une séance de lecture. Par ailleurs, il aurait été intéressant d'avoir une ou plusieurs vidéo(s) de séances de lecture dans une école différente (une classe dont l'école est socialement favorisée par exemple) autour des mêmes albums que celles déjà filmées afin de pouvoir effectuer un travail de comparaison. J'aurais pu étudier les gestes professionnels des enseignants, les réactions des élèves.

2.2. Les séances de lecture

« Cette histoire m'était familière : ma mère me la racontait souvent, quand elle me débarbouillait, en s'interrompant pour me frictionner à l'eau de Cologne, pour ramasser sous la baignoire, le savon qui lui avait glissé des mains et j'écoutais distraitement le récit trop connu »

Les Mots, Jean-Paul Sartre, 1964 (p. 39)

Après étude des vidéos, j'ai décidé de n'utiliser que deux séances de lecture (*La Chasse à l'ours* et *Le Petit chaperon rouge*). Celles-ci me paraissaient plus pertinentes du point de vue du geste professionnel de l'étayage, point central de ce mémoire. J'ai tiré deux extraits pour chaque séance où je m'attarderai sur cette notion en étudiant à la fois la posture de l'enseignante et celle des élèves. De plus, je m'appuierai sur des grilles d'analyse afin d'étoffer mes propos.

2.2.1. La chasse à l'ours - extrait 1

L'enseignante a choisi de faire la lecture dans la salle polyvalente (annexe 2). Elle cherche à créer une ambiance différente de celle de la classe. Dans l'entretien, Dominique Fantoni explique qu'il est important de varier les lieux de lecture pour faire comprendre à l'élève que la lecture n'est pas spécifique au cadre scolaire. Par ailleurs, le choix de la salle polyvalente s'explique également

par le plus grand espace disponible par rapport à la salle de classe. L'enseignante compte faire participer les élèves activement en leur demandant de mimer les illustrations du conte-randonnée, conte qu'ils travaillent déjà depuis deux mois et qu'ils connaissent donc assez bien.

Le premier extrait [13-76] que j'ai choisi se situe en début de séance. L'enseignante vient d'installer les élèves. Elle a effectué un premier cadrage auprès des élèves et a expliqué globalement le déroulement de l'activité. Dans ce passage, on peut distinguer deux moments. Tout d'abord, l'enseignante passe une consigne précise (M 19). Ensuite elle réalise deux lectures : l'une dialoguée où les élèves répondent à l'enseignant et l'autre tendant vers une théâtralisation plus forte.

La première partie de cette extrait est centrée sur la passation de la consigne :

19	M	Je vais dire les phrases au début. A la fin, je ne dis plus rien, c'est vous qui allez les dire. Vous allez surtout faire les bruits. D'accord ? Ok ? Moi je vais faire les gestes, à la fin, je ne fais plus que les gestes et vous faites tout. Le texte et les bruits. Il ne s'agit pas de crier. C'est pour vous aider à vous rappeler de l'ordre de l'histoire. D'accord ? Parce qu'après vous serez tout seul devant, euh, sur votre table (<i>montre à nouveau la photocopie</i>) pour remettre dans l'ordre les petites images. Vous pourrez vous aider de la lecture, maintenant vous savez lire un petit peu (<i>montre le texte sous les images</i>) mais ce sera bien quand même de reconnaître l'ordre des mots. D'accord ? (<i>repose la photocopie au sol</i>) On le fait bien hein ? Faites comme si vous la racontiez à Alexane, d'accord ? Allez on part. Je ne veux pas avoir à vous gronder pendant l'histoire, d'accord ? L'histoire qu'on raconte tous ensemble. La Chasse à...
----	---	---

L'enseignante est ici dans une posture de contrôle. Elle est en train de cadrer la situation afin de faire avancer le groupe-classe dans un même rythme. Les prises de parole des élèves sont peu nombreuses et n'interviennent que pour répondre à des questions que l'enseignante leur pose (Élèves 14, H 16). Chacun est attentif. C'est donc l'enseignante qui est au centre de la parole, non les élèves. Cette posture peut s'expliquer par le fait que l'enseignante cherche à faire passer un message précis que les élèves doivent retenir pour réaliser l'activité : bien expliquer pour faire faire aux élèves. La finalité de cette activité étant la lecture autonome, il est important que les élèves comprennent la tâche proposée. Cette consigne peut se lire à plusieurs niveaux. Le but premier est d'expliquer précisément la tâche aux élèves : raconter une histoire à partir d'un album connu et travaillé préalablement. L'enseignante y revient plusieurs fois afin de bien faire comprendre ce qu'elle attend des élèves : passer d'une lecture accompagnée à une lecture autonome. Un second niveau apparaît, celui d'inscrire l'activité dans une séquence qui fait sens pour les élèves : pourquoi fait-on cet exercice ? L'enseignante y répond en deux temps : d'une part, pour aider collectivement à se souvenir de l'histoire et d'autre part, pour pouvoir ainsi effectuer l'exercice seul en classe (remettre l'histoire dans l'ordre). Afin d'aider les élèves à se situer, elle leur montre à nouveau la photocopie

sur laquelle ils auront à travailler par la suite. L'intérêt de la lecture est également soulevé : à force de côtoyer l'histoire et son texte à travers l'album, les élèves seront peut-être en mesure d'en reconnaître les mots et donc, de commencer à « lire ». L'enseignante ne s'attarde pas sur ce niveau. Elle l'évoque simplement comme pour ne pas effrayer les élèves, au cas où ils n'en seraient pas encore au stade de la reconnaissance des mots voire du déchiffrage. Enfin, elle motive ses élèves en leur demandant de raconter l'histoire comme s'ils avaient un public afin de les inciter à le faire correctement (ce qui revient à sa première idée, celle de constituer une sorte de théâtre en les plaçant en rond : M 1). Cet « enrôlement » permet de déclencher une stimulation supplémentaire pour les élèves et les aide à rentrer dans l'activité.

L'enseignante ne laisse pas réellement de place à ses élèves dans ce début d'extrait. Cela s'explique par la fonction même de ce passage : expliquer pour faire faire. La consigne doit être comprise par tous pour être ensuite exécutée correctement. Elle donne la marche à suivre et répond à ces questions :

- Quoi ? Raconter une histoire accompagnée de l'enseignante puis seul.
- Pourquoi ? Pour pouvoir faire la prochaine activité seul (chronologie de l'histoire).
- Comment ? Sans crier, en lisant ou en reconnaissant quelques mots, en s'imaginant qu'on la raconte à quelqu'un qui est dans la pièce.

L'extrait se poursuit avec la lecture de l'album. Celle-ci se fait tout d'abord à deux voix. Les élèves semblent bien connaître l'histoire puisqu'ils sont capables de terminer les phrases que démarre l'enseignante. La posture adoptée ici s'apparenterait davantage à une posture d'accompagnement. Lorsque le texte devient plus difficile à restituer, l'enseignante ajoute quelques gestes afin de le faire dire aux élèves (M 53, Élèves 54). Nous sommes ici en plein cœur de l'étayage. L'enseignante n'apporte pas les réponses, son attitude permet aux élèves d'avancer dans le texte par eux-mêmes. En plus du langage corporel, la voix prend en charge la théâtralisation de l'histoire. Elle donne à « voir » le texte à la fois pour maintenir les élèves dans l'activité et pour qu'ils restituent le texte. L'enseignante change ici de posture pour adopter une posture de contrôle afin de cadrer la lecture. Elle est en quête de précision : on ne dit pas les onomatopées le nombre de fois que l'on veut, on les dit le nombre de fois qu'elle sont écrites dans l'album. Elle fait respecter le texte, comme si les élèves l'avaient sous les yeux. Nous sommes ici dans l'acculturation à l'écrit : l'écrit est permanent, immuable. On lit ce qui est écrit et non ce que l'on veut. Culturellement, les enfants sont inconsciemment en train de prendre une posture de lecteur. Par ailleurs, prendre le temps de lire les onomatopées est aussi ludique pour les élèves. C'est un son facile à reproduire, ce qui les aide à être

en confiance vis-à-vis du texte et de la lecture. Ils se prennent au jeu et sont dans une attitude affective forte avec l'enseignante et le texte de l'album. La théâtralisation par les gestes et la parole joue un rôle essentiel. Les élèves sont complètement happés par la scène que leur déroule l'enseignante, en témoignent leurs interventions au moment où la classe sort du texte de l'album à proprement parler (Sa 67, Hi 68, Me 69, Mo 73). Cette prise en charge du texte par le corps et la voix plonge les élèves au cœur même des émotions que l'on peut ressentir lors d'une lecture. Elle permet de rentrer plus en profondeur dans le texte et de le comprendre. L'échange affectif est fort : dans la salle polyvalente de l'école, les élèves soulèvent leurs chaussures pour ne pas être mouillés (M 72). Le contraste entre réalité présente et réalité des élèves est saisissant. En les embarquant aussi loin dans la lecture de cet album, l'enseignante aide les élèves à devenir lecteur. Non pas de façon technique, mais plutôt de manière affective et culturelle. C'est en cela qu'il est possible de parler d'étayage. Dans une posture professionnelle qui oscille entre contrôle et accompagnement, l'enseignante amène les élèves à faire leur propre lecture : on se retrouve donc à l'essence de l'étayage, faire comprendre, faire dire, faire faire.

2.2.2. La chasse à l'ours - extrait 2

Ce nouvel extrait [179-230] se situe à la fin de la séance (Annexe 2). L'histoire est sur le point d'atteindre son paroxysme grâce à la rencontre avec l'ours. L'ordre des lieux traversés va s'inverser afin de pouvoir revenir jusqu'à la maison. Ce passage est particulièrement intéressant car l'enseignante choisit de faire lever les élèves afin de matérialiser les déplacements.

La première partie de cet extrait concerne la mise en mouvement du groupe classe. Arrivant au point culminant de l'album (la rencontre avec l'ours), l'enseignante va quelque peu changer de dispositif. Elle crée une nouvelle ambiance en éteignant les lumières et en chuchotant (M 179). Les élèves jouent le jeu et suivent ses indications. Ils semblent absorbés par la tournure que prend l'activité comme s'ils étaient en pleine découverte alors qu'ils connaissent très bien l'histoire ! En effet, lorsque arrive le moment de la découverte de l'ours, les élèves se mettent à crier, à courir comme pour fuir l'animal (Élèves 187, M+Élèves 189, M 190). Ce moment est important car à partir de là, les élèves ne sont plus dans le même cadre. En autorisant les déplacements, l'enseignante accepte une configuration de l'activité différente. L'atmosphère n'est plus aussi tendue qu'en début de séance, les élèves sont plus libres. La part d'affect est grande et elle s'exprime via leurs réactions. D'ailleurs, on remarque sur la vidéo qu'une élève en profite pour sortir du cadre de

l'activité en se déplaçant de manière aléatoire (on peut parler de posture ludique puisqu'elle détourne l'activité). Les élèves dans l'ensemble semblent très impliqués et complètement tournés vers la tâche. La posture de l'enseignante bascule donc vers une posture d'accompagnement. Il s'agit de reprendre la chronologie à l'envers, ce qui n'est pas une opération facile. Le mouvement proposé dans la salle par l'enseignante permet de comprendre ce retour en arrière puisqu'il est symbolisé par les va-et-vient des élèves. Le geste accompagne le sens, le renforce. Par là, elle maintient l'orientation de son activité en déployant un certain entrain pour que les élèves restent motivés. De plus, même si le pilotage de la séance se veut moins serré, il n'en est pas pour autant improvisé. L'enseignante garde l'objectif de départ qui était de raconter l'histoire. Lorsque les élèves se trompent dans la chronologie, elle reprend les rênes parfois en apportant directement la bonne réponse (M 196) mais plus généralement par le biais de question ou d'invalidation des lieux. Les onomatopées sont rarement données aux élèves, ils doivent les retrouver eux-mêmes. (M 198, M 203, M 207, M 210, M 212). Cela permet aux élèves de passer d'une posture première à une posture qui se voudrait réflexive : je ne peux pas établir l'ordre que je veux, je dois me souvenir de l'histoire et la restituer telle qu'elle se déroule dans l'album. Par ailleurs, le travail préalable de la lecture d'album accompagné de geste se révèle ici être d'une aide précieuse puisqu'il a permis aux élèves d'associer lieux et onomatopées correspondantes et de retenir « l'algorithme » de l'histoire (« *Nous allons à la chasse à l'ours ! Nous allons en prendre une très gros ! Nous...* »). L'enseignante conserve l'album dans les mains afin de pouvoir se repérer dans l'histoire. Ce geste apparemment anodin a une forte connotation culturelle. Les élèves voient ainsi que savoir lire permet aussi de revenir sur un texte lorsqu'on ne se souvient plus.

La fin de la séance est révélatrice de l'effet de la théâtralisation sur les élèves. Ils sont complètement impliqués dans l'histoire. L'un d'eux reprend même l'enseignante pour lui dire qu'ils ont oublié de fermer la porte (T 218) ! Malgré le caractère fictif de l'activité, les élèves produisent des images mentales de la scène à partir de tout le travail que fait l'enseignante avec eux. L'enseignante s'adapte et ajuste sa conduite de classe en suivant l'indication de l'élève. Elle est dans une posture de lâcher-prise, c'est l'élève qui prend la responsabilité de l'histoire. Il est donc possible de parler d'étayage puisque durant toute la séance, l'enseignante à chercher à construire un échafaudage auquel les élèves pouvaient se raccrocher et se repérer. L'objectif de l'étayage n'est pas de laisser en permanence une structure de repère à l'élève, il est de le construire puis de trouver l'instant où il faudra lui retirer pour que l'élève puisse avancer seul dans la tâche. Néanmoins, il convient de dire que la théâtralisation utilisée par l'enseignante est à double tranchant. Les élèves sont investis dans la tâche, sans aucun doute. Mais en ont-ils saisi le sens ? En effet, l'enseignante se doit de recadrer

les élèves en limitant le bruit et les déplacements qui ont été amenés par le caractère théâtral de la séance (M 215, M 222). Si l'on s'intéresse plus précisément au tour de parole 222, on remarque que l'enseignante tente de recentrer les élèves en prenant elle-même l'histoire en charge :

222	M	Attendez, attendez, on va la fermer ici. On descend les escaliers (<i>petits pas</i>), on ferme la porte. On est dans la chambre. Qu'est-ce qu'on fait ?
-----	---	--

Elle évite le déplacement et énonce elle-même la chronologie des choses à faire. Elle réduit ici le degré de liberté des élèves, sa posture est plutôt celle de base, c'est à dire la posture de contrôle. Par là, elle aide sa classe à se reconcentrer et éviter qu'elle ne bascule collectivement dans une posture ludique. Toutefois, la suite de l'extrait montre que les élèves se sont déconcentrés suffisamment pour être sortis du cadre de l'activité (Plusieurs élèves 223). La dernière intervention n'est pas évidente à saisir (Ha 230) : purement dans l'affect, il est possible que l'élève veuille refaire l'activité car les déplacements au gré de la lecture lui ont plu et non pas pour la lecture elle-même.

On voit ici les limites d'une forte théâtralisation. Les élèves sont extrêmement impliqués mais certains peuvent se déconcentrer et sortir de l'activité. Dans tous les cas, il est indéniable que le travail sur le corps et la voix que propose l'enseignante a un impact sur les élèves. Il est possible que cette séance les ait marqués puisqu'originale et dynamique. De façon progressive et certainement inconsciente, les élèves ont pris la lecture à leur charge. Ils ont raconté une histoire en suivant le texte et en le comprenant : un déchiffrage facilité par la connaissance de l'histoire et par son caractère répétitif et une compréhension aisée grâce à une théâtralisation qui renforçait le sens et facilitait la mémorisation.

2.2.3. *Le petit chaperon rouge : analyse de deux extraits*

Les séances (annexes 3 et 4) se déroulent dans la bibliothèque de l'école ou BCD. L'enseignante a choisi de séparer la classe en deux. Elle fait l'hypothèse que les garçons reconnaîtront les illustrations en forme de legos alors que les filles non. Pour vérifier cette hypothèse, elle décide de travailler avec le groupe de filles dans un premier temps puis avec le groupe de garçon ensuite. Le lieu de la BCD permet de séparer l'effectif : pendant qu'un groupe travaille en classe, l'autre suit la séance de lecture avec l'enseignante en BCD. L'objectif de cette séance est de raconter l'histoire du petit chaperon rouge à partir de l'album de Rascal. Rappelons

que le conte a déjà été vu à plusieurs reprises en début d'année scolaire avec une enseignante remplaçante. L'histoire est donc connue des élèves.

J'ai choisi de commencer mon analyse par la séance avec le groupe de filles (Annexe 3). Le premier extrait [1-53] constitue la première partie de la séance. L'enseignante fait découvrir l'album aux élèves. La parole est « confisquée », les élèves doivent se concentrer sur les illustrations proposées par l'album. Le travail consistera à formuler une phrase sur ce qu'ils auront vu.

Dans une posture de contrôle, l'enseignante donne une première consigne de l'activité (M 3) : regarder les images et les mémoriser.

3	M	<i>(toujours en murmurant)</i> On ne parle pas, c'est moi qui parle. <i>(montre l'album)</i> Je vais vous faire voir une fois sans rien dire dans le silence et après je vous le referai voir. A ce moment-là vous pourrez parler. Pas maintenant. Gardez bien les images dans votre tête <i>(tourne les pages de l'album en même temps.)</i>
---	---	---

Elle donne le cadre attendu et demande l'attention de tout le monde. Notons que cette consigne est particulièrement intéressante puisqu'elle allie le pôle affectif au pôle culturel. En effet, les élèves doivent produire une phrase de leur choix. Il y a de fortes chances pour qu'ils retiennent un personnage ou un événement qui les a marqués dans l'histoire. Par cette liberté, les élèves seront certainement dans l'affect pur. Pour autant, la consigne comporte deux contraintes, l'une patente, l'autre latente. La contrainte explicite est celle de faire une phrase, la contrainte implicite est de produire un énoncé cohérent avec l'album. Du fait de la mise en réseau faite sur cette histoire, on peut imaginer que les élèves seront capables de discuter autour de l'album s'ils comprennent quelle est l'histoire racontée.

Elle recadre régulièrement les élèves afin que tout le monde soit impliqué et concentré. Elle « confisque » la parole en précisant pourquoi (M 1, M 3) : les élèves auront le droit de parler une fois que l'album sera terminé. Insister autant sur les modalités de prises de parole permet de la contrôler plus facilement. Par ailleurs, refuser que les élèves interviennent permet de les amener directement à l'album. Ce n'est pas le temps de la parole mais le temps de l'observation. Du fait du petit groupe, l'enseignante est extrêmement attentive à l'attitude de ces élèves et les interpelle à chaque fois que l'une d'elles « décroche » (M 5, 8). Une fois que l'album est terminé, la consigne est précisée (M 8) : il ne faudra dire qu'une phrase et ne pas répéter ce qui a déjà été dit.

8	M	<i>(en s'adressant à une élève)</i> T'as pris le tramway aussi toi ? Kellya tu es en train de rater une image. Vous avez le droit d'essayer de lire hein, pour ceux qui commencent à lire <i>(termine l'album, fais signe aux élèves de se taire.)</i> Réfléchissez, réfléchissez <i>(en faisant tourner ses doigts au niveau des tempes. Certaines élèves reprennent le geste)</i> et chacun me dit UNE phrase. <i>(Une élève lève le doigt.)</i> Non non, tout le monde dira une phrase, c'est pas la peine de lever la main. Une seule phrase et après je vous refais voir les images et à ce moment-là vous pourrez parler. Mais pour l'instant, vous me dites qu'une seule chose alors réfléchissez bien à la chose que vous avez envie de dire. Et on dit pas comme la copine. On trouve sa phrase avant d'entendre la copine. Vous avez tous, euh toutes votre phrase ?
---	---	--

L'enseignante prend le temps d'expliquer ce qu'elle attend de ces élèves, au risque de se répéter, afin que le message soit clair. Par ailleurs, elle leur laisse également le temps de chercher leur propre phrase en stimulant celles qui s'expriment peu à l'oral ou celles qui semblent moins concentrées. Elle incite les élèves à réfléchir (M 10, 12, 14, 16, 18, 26, 42). Par là, elle cherche à maintenir l'orientation des élèves sur l'activité, faire en sorte qu'ils ne sortent pas de la séance. Elle met les élèves en réflexion en rappelant la consigne, elle stimule leur pensée, les aide à avoir une attitude de travail pour proposer une réponse à la question posée. Par ailleurs, puisque la séance est une situation de langage autour d'un album, le fait de réfléchir d'abord à ce que l'on va dire permet de construire au préalable un énoncé correct puisqu'il aura été pensé. Ce processus est l'une des clés dans l'initiation à la lecture (le « savoir-parler »). Lié à un album, il permet d'entrer dans la compréhension de texte (ici, plutôt les images en rapport avec des lectures déjà faites), ce qui fait partie intégrante de l'activité de lecture qui est de déchiffrer et de comprendre. D'un point de vue affectif et culturel, le geste est intéressant : je vais rentrer dans une posture de lecteur plus facilement car je suis capable de comprendre un texte (l'enrichissement du langage va m'aider à devenir lecteur) et je réalise que connaître des histoires (avoir une culture littéraire en somme) me permet d'en décoder des nouvelles. L'étayage produit à ce moment-là résonne comme tel. Proposer une phrase sur un album qui n'en contient pas n'est pas « seulement » un acte langagier. Cela va bien plus loin. L'activité a pour but de raconter une histoire comme le ferait un lecteur et de faire des liens avec ce qui est connu et ainsi construire un patrimoine littéraire commun à tous.

Intéressons-nous davantage aux énoncés proposés : après avoir parcouru l'album page après page, l'enseignante récolte les phrases de chacune. Les unes après les autres, elles énoncent ce qu'elles ont retenu de l'album. La première intervention prouve que la mise en réseau a été efficace puisqu'elle parle déjà du petit chaperon rouge. Très vite, les interventions s'orientent vers le loup, personnage important et marquant de l'histoire. Au départ silencieuse, petit à petit, l'enseignante prend la parole. Elle opte pour une posture d'accompagnement. Elle aide les élèves dans leur construction mentale et langagière. Comme cela a été vu précédemment, elle stimule tout d'abord leur réflexion. Dans une

seconde phase, elle reformule ce qui est dit par les élèves mais seulement pour les derniers. On peut imaginer que l'enseignante demande plus aux derniers puisque certaines informations ont déjà été dévoilées et permettent ainsi de produire un énoncé plus précis. Progressivement, elle leur demande de produire un énoncé plus correct. Elle s'attarde notamment sur une élève (Ma) en la faisant reprendre puis préciser sa phrase. Si l'on reprend le tour de parole 34, l'enseignante s'intéresse ici sur la syntaxe de la phrase.

34	M	Attends recommence parce que tu as commencé par « il a dit » puis après t'as dit « il a vu ». Recommence alors.
----	---	---

Reprendre la structure même de l'énoncé est bénéfique pour le groupe. L'élève en question est en plein travail de verbalisation pour sa propre construction langagière et cette reprise permet également de se faire comprendre par tous et donc, d'être en interaction avec le groupe : je parle pour exercer mon oral, je parle pour me faire comprendre de mes pairs, je parle pour comprendre des textes (du point de vue de la lecture). Adopter, stocker des structures langagières facilitera la compréhension de l'écrit. Tout comme l'écrit permettra d'acquérir de nouvelles structures langagières. N'oublions pas que l'un ne fonctionne pas sans l'autre mais s'opère comme un va-et-vient constant entre les deux entités que sont oral (langage) et écrit. L'attitude de l'enseignante ici se veut bienveillante en lui proposant une « seconde chance », en la poussant à reformuler sa phrase en lui expliquant ce qui pose un problème de compréhension : on ne peut pas dire à la fois « il a dit » et « il a vu ». Elle est en train de pointer du doigt le manque de cohérence pour que l'élève fasse un choix sur l'énoncé qu'elle veut produire et ainsi, le formuler correctement (on peut parler ici de la fonction d'étayage qui consiste en la signalisation des caractéristiques déterminantes). Elle incite ensuite l'élève à préciser son propos (M 36, 38, 40), sans doute parce qu'elle sent que l'idée de départ de l'élève n'est pas claire. Cette tentative n'est pas concluante (Ma 41), l'élève semble perdue. Quelles en sont les raisons ? L'étayage a-t-il été approprié ? Il est possible que l'élève se soit sentie ciblée, malgré le petit nombre d'enfants. Il est également possible que les questions posées par l'enseignante ne l'aient pas suffisamment aidée à structurer son propos. La dernière partie de l'extrait étudié peut apporter une première réponse. L'élève en question intervient de nouveau (elle ne semble donc pas bloquée par l'échange précédent) après que l'enseignante ait fait un petit bilan des phrases récoltées. Elle ajoute un nouveau personnage (« *la maman* », Ma 49) aux éléments énoncés, ce qui pose problème à l'ensemble du groupe. L'enseignante prend la décision d'utiliser l'album pour opérer à une vérification qui fera office de validation (M 52). Ce sont les images qui apporteront la réponse, combinées à la bonne interprétation des élèves. Finalement, elle opère à un contrôle de la

frustration en ne pointant pas du doigt l'erreur de l'élève. On peut supposer que ce geste sera efficace puisqu'il ne confronte pas directement l'élève face à ses difficultés mais propose une alternative, la validation par l'album. Cela place cet extrait non pas dans une phase de bilan où le savoir serait clair et juste mais plutôt dans une phase de recherche où chacune amène ses hypothèses, ses connaissances, ses idées.

Pour poursuivre cette analyse, j'ai choisi un second extrait de la séance menée avec le groupe des garçons (Annexe 4, [1-136]). L'enseignante déroule la même démarche que pour le groupe des filles. Elle montre l'album une première fois en donnant une consigne identique : observer, mémoriser et produire une phrase. La mise en réflexion démarre très vite. L'enseignante reprend le même rituel et procède à une « récolte » des phrases. Toutefois, la première intervention (Am 1) marque une différence puisque c'est une question, qui plus est une question à propos des mots présents dans l'album (l'élève qui prend la parole est lecteur). L'enseignante n'approfondit pas la remarque de l'élève. On peut imaginer qu'entrer dans l'écrit si tôt dans la discussion pourrait desservir certains élèves qui ne sont pas lecteurs. De plus, l'objectif de ce premier temps langagier est davantage de reconnaître l'histoire du petit chaperon rouge et d'expliquer comment on l'a reconnue. Les mots « toc, toc » font certes référence à un épisode de l'histoire mais sont moins porteurs pour le groupe que les personnages. C'est d'ailleurs là-dessus que va s'intéresser l'enseignante puisque lors de l'intervention suivante, elle demande à l'élève de préciser le pronom personnel « il » employé :

3	A	Il avait, il avait ouvert la porte.
4	M	Il avait ouvert la porte. Il avait ouvert la porte. Qui « il » ? Tu le connais toi « il » ? C'est qui « il » ? Tu m'as dit « il a ouvert la porte » mais qui « il » ? Tu le connais ? C'est qui « il » ?
5	A	C'est le petit chaperon rouge.

Là encore, la mise en réseau a très bien fonctionné puisque l'élève apporte rapidement la réponse attendue : « il » représente le petit chaperon rouge. Le premier jalon est posé. L'enseignante en profite pour effectuer une première correction grammaticale. Il ne s'agit pas ici d'une séance de conjugaison bien évidemment, mais plutôt de faire entendre aux élèves la bonne formulation afin qu'ils l'intègrent et plus tard, la lisent et la comprennent avec plus de facilité. La séance continue avec l'écoute collective des phrases de chacun et la reprise ou reformulation lorsque cela est nécessaire par l'enseignante. Le travail est ici de récolter des informations afin d'orienter la

discussion sur l'origine de la reconnaissance de l'histoire par les élèves. L'enseignante oscille entre une posture d'accompagnement et une posture de contrôle. La première s'explique par le fait que l'enseignante ne valide ou n'invalide pas encore, ne donne pas de « bonne » réponse. Elle se contente de reformuler les énoncés grammaticaux incorrects et de poser des questions pour étoffer les réponses données par les élèves. Ces précisions permettent de poser une base commune à tout le groupe : grâce aux phrases formulées, nous sommes tous d'accord pour dire que c'est l'histoire du petit chaperon rouge. Ce n'est pas l'enseignante qui valide mais le groupe par ses interventions. On peut également parler de posture de contrôle puisque l'enseignante guide la discussion. C'est elle qui distribue et régule la parole : elle est la médiatrice des interactions des élèves. Par ailleurs, en demandant aux élèves de préciser leurs énoncés, l'enseignante crée un cadre où les repères de l'histoire s'amoncellent. Ainsi, une base commune est donnée au groupe.

Même si l'enseignante l'a dans un premier temps mis de côté, les élèves semblent intrigués par le peu de texte dans l'album (Ab 23). On peut supposer que cette réaction provient de l'habitude d'avoir vu de l'écrit dans les albums qu'ils ont côtoyés. Culturellement, ils identifient un album avec des illustrations et des écritures. L'enseignante revient sur la tension que pose l'écrit dans l'album (M 24). C'est l'objet-livre qui, encore une fois, va venir valider les interventions des élèves. Ce geste permet de répondre à l'interrogation de l'élève tout en incluant le groupe entier. Chacun va pouvoir vérifier et valider ou non. L'enseignante reste dans une posture d'accompagnement afin que tous les élèves adoptent une attitude réflexive : c'est l'élève qui prend en charge la vérification des hypothèses et la validation des remarques grâce à l'outil que propose l'enseignante, l'album. Finalement, elle incite les élèves à utiliser le livre pour répondre aux questions (M 32). Elle ne donne pas les réponses, elle interroge les élèves ce qui stimule leur réflexion et maintient leur attention. Étant donné l'intérêt que suscitent les mots du texte, elle évite les interventions sans rapport (N 44, M 45), certainement pour ne pas perdre les élèves et pour aller au bout du processus de validation par l'album. Elle reprend parfois une posture de contrôle afin d'apporter un cadre de recherche et de réflexion pour les élèves. Cela leur permet de garder un fil conducteur et de ne pas se disperser. L'une des réponses (Am 53) est particulièrement intéressante. Lors du tour de parole précédent, l'enseignante utilise l'expression suivante : « *chaperon rouge* ». Ce à quoi l'élève reprend non pas l'expression telle quelle mais « *petit chaperon rouge* ». L'ajout de l'adjectif « petit » peut paraître anodin mais il est le signe que les lectures précédentes ont été très efficaces puisque le diminutif du personnage est repris naturellement dans son ensemble par l'élève. D'un point de vue culturel, on peut admettre que la mise en réseau est un bon moyen de transmettre des histoires du patrimoine. Par ailleurs, d'un point de vue affectif, on peut supposer que l'imprégnation de l'univers de ce conte est totale. Les lectures ont marqué les élèves au point de faire une reformulation

inconsciente de l'énoncé proposé par l'enseignante.

Durant cette phase, l'enseignante essaie de faire dire par les élèves les raisons pour lesquelles ils ont reconnu l'histoire. Les questions se succèdent mais les élèves ne comprennent pas l'intention de l'enseignante (M 58 – M 74). Petit à petit, ils donnent des informations précises sur le déroulement de l'histoire (Am 65, N 69). Preuve qu'ils maîtrisent bien le récit ! La mise en réseau va s'établir au gré des questions de l'enseignante : elle accompagne les élèves dans leur réflexion afin de les amener à faire le lien avec les lectures précédentes. Après plusieurs réponses ne concernant pas directement la mise en réseau et une intervention décisive (M 74), les élèves commencent à tisser une toile culturelle en expliquant qu'ils connaissent l'histoire depuis longtemps et qu'il existe plusieurs versions de celle-ci :

74	M	Mais attendez c'est de la magie ! Vous me faites de la magie ! Moi je suis en train de vous faire voir des, des images. Je vous ai pas lu le livre. Y'a rien d'écrit et vous vous êtes en train de me raconter une histoire. Mais comment vous la connaissez cette histoire ?
75	Am	Ben normal.
76	Ab	C'est, c'est
77	Am	Y'a plein d'histoires du petit chaperon rouge.
78	A	Depuis longtemps
79	M	Y'a plein de
80	A	Depuis longtemps.
81	M	Ah depuis longtemps ?
82	A	Hum (<i>en acquiesçant</i>).
83	M	Et y'a plein d'histoires du petit chaperon rouge ?
84	Plusieurs élèves	Oui.

Par un jeu de questions réponses, l'enseignante réussit à faire en sorte que les élèves fassent le lien entre ce qu'ils voient maintenant et ce qu'on leur a lu avant. La première base est établie : je connais l'histoire donc je peux la RE-connaître. L'enseignante s'intéresse ensuite aux éléments qui ont permis la reconnaissance et par suite, la restitution (M 92). La discussion bascule sur les personnages principaux à savoir le petit chaperon rouge et le loup. Le jeu des couleurs que propose l'album a permis aux élèves de procéder à une association d'idées (A 96). L'enseignante reformule afin de préciser les propos et pose un vocabulaire précis : un bonhomme rouge pour le petit chaperon rouge, un animal noir pour le loup (M 97). Cette intervention apporte un bilan commun à tout le groupe et permet d'amener tous les élèves au même stade de compréhension. L'acte langagier clarifie la pensée (M 101). L'étayage consiste ici à verbaliser sa pensée : parler pour expliquer le

cheminement de sa pensée. Le questionnement de l'enseignante a pour but de faire en sorte que les élèves précisent, justifient et étoffent leurs propos. C'est en rebondissant constamment sur les réponses apportées par les élèves que l'enseignante obtient d'eux une attitude réflexive. Ils sont capables, de façon inconsciente, de prendre du recul sur ce qu'ils sont en train de voir pour faire le lien avec des éléments passés, d'associer des idées à partir de connaissances culturelles établies précédemment.

Lors de cette dernière phase de la séance, l'attention est portée sur le titre et l'histoire qui en découle. En effet, l'un des élèves qui est lecteur (Am) a pu lire véritablement le titre de l'album. L'enseignante va se servir de son intervention pour susciter l'intérêt du reste de groupe pour la lecture (M 106). Plusieurs raisons peuvent expliquer ce geste. Tout d'abord, cela montre qu'un élève peut « prendre la place » du maître. Il accède au monde des lecteurs. Par ailleurs, le fait qu'un élève de grande section sache lire peut provoquer un déclic chez certains qui jusque-là ne s'intéressaient pas à la lecture ou n'avaient pas envie d'apprendre à lire. On peut même émettre l'hypothèse que pour une partie des élèves, cet enfant lecteur peut leur redonner confiance : si mon camarade qui est dans la même classe que moi réussit à lire, je peux le faire aussi. Les élèves en maternelle fonctionnant beaucoup à l'affect, il y a des chances que mettre en avant un élève lecteur au groupe soit un geste porteur. Bien sûr, on se doit également de nuancer cette idée puisqu'elle peut à l'inverse, bloquer certains élèves en manque de confiance. Si l'on reprend le verbatim, l'attitude adoptée au moment de la lecture du titre joue un rôle primordial. Tout d'abord, l'enseignante demande à l'élève lecteur de s'accroupir afin que tout le groupe assiste et voit la posture de l'enfant. Celui-ci va utiliser son doigt pour suivre le texte, ce que l'enseignante va accentuer en lui demandant de bien montrer chaque mot lu (M 108), geste très souvent repris en classe de CP lorsque les élèves apprennent à lire. Là encore, l'enseignante est dans une posture d'accompagnement, elle laisse l'élève prendre en charge la lecture. On pourrait presque parler de lâcher-prise. Elle observe davantage la posture adoptée par l'élève afin qu'elle soit juste et reproductible par le groupe. La suite du verbatim est tout aussi intéressante, d'un point de vue culturel et affectif. L'enseignante s'arrête sur le terme « rouge » qui est écrit en noir. Elle interroge les élèves à propos de la couleur dans le but de les faire réfléchir au fait que savoir lire, c'est également éviter certains pièges. Même si le mot « rouge » n'est pas écrit de cette couleur, je n'ai pas eu de difficulté à le reconnaître parce que je sais lire (M 114). Finalement, elle donne une des utilités de la lecture : d'une part, j'ai pu lire un mot qui aurait pu m'induire en erreur et d'autre part j'ai pu procéder à la vérification de ce qui a été énoncé puisque je suis lecteur. Cette attitude permet de donner aux élèves un sens à la lecture. Je n'apprends pas à lire seulement parce qu'on me le demande, j'apprends à lire pour gagner en autonomie, j'apprends à lire pour comprendre l'écrit. D'un

point de vue affectif et culturel, l'élève est dans l'imitation de l'adulte avec la prise en charge de l'écrit. Il entre dans le « monde des grands » et par là, il accède à la fois à des émotions suscitées par la lecture et à un patrimoine littéraire qui enrichira son bagage culturel. A la fin de la séance, l'enseignante propose de penser au texte qui pourrait accompagner les illustrations. L'enjeu est double : produire un énoncé correct et produire un énoncé cohérent. Encore une fois, elle utilise le questionnement pour permettre aux élèves d'aller plus loin et de préciser leurs propos (M 116, 118). Enfin, elle montre aux élèves qu'ils savent bien plus de choses que ce qui est divulgué par les illustrations (M 126). Cela permet aux élèves de comprendre l'intérêt de la mise en réseau : lorsque je connais une histoire, je suis capable de la raconter même si l'album ne me donne pas toutes les informations. On remarquera tout de même que l'élève lecteur (Am) prend très souvent la parole et apporte beaucoup de réponses. Même si ses interventions profitent à tout le groupe, certains élèves n'ont pas pris la parole une seule fois. Il aurait été peut-être judicieux de procéder comme pour le groupe des filles, à un tour complet des élèves au moment de la récolte des phrases (ici, seuls quelques élèves ont donné une phrase).

La lecture de cet album a mis en lumière, que ce soit le groupe des filles ou des garçons, que la mise en réseau est un moyen efficace d'emmagasiner un récit pour être capable de le reconnaître et de le restituer. La séance avec le groupe des garçons est allée un peu plus loin puisqu'ils ont produit un énoncé pour compléter les illustrations, tels de vrais auteurs :

114	M	Alors le mot rouge est écrit en noir mais comme il sait un peu lire Amine il a su que c'était écrit le mot qui veut dire rouge. Je suis d'accord avec toi je valide puisque je sais lire je peux vous dire qu'il y a bien écrit « le petit chaperon rouge ». Mais là comme vous l'avez remarqué Marouane, Marouane je voudrais ton regard. (<i>parle moins fort</i>) Non je veux pas ton corps tout entier là, voilà. Bon regarde, regarde le livre. Regarde. Comme vous l'avez remarqué, y'a des pages où il n'y a rien d'écrit. Donc là par exemple (<i>montre une double page</i>) si on voulait écrire comme le titre, on écrirait quoi là ?
115	Am	Le petit chaperon rouge.
116	M	Le petit chaperon rouge. Qu'est-ce qu'il fait ?
117	Am	Il marche.
118	M	Le petit chaperon rouge marche. Et comme vous vous connaissez l'histoire, vous savez où il va. On pourrait dire qu'il va où ?
119	Am	Chez sa grand-mère.
120	M	Le petit chaperon rouge va chez sa grand-mère. Et là qu'est-ce qu'on peut écrire là ? (<i>montre une nouvelle double page</i>)
121	A	Là ! (<i>en criant, se lève</i>)
122	M	Assieds-toi !
123	Am	Il rapporte une galette
124	A	Un panier !

125	Am	Une galette et un petit pot de beurre.
-----	----	--

Voyons désormais quels résultats peut-on tirer de ces vidéos.

2.3. Initier à la lecture : oui mais comment ?

« Je ne savais pas encore lire mais j'étais assez snob pour exiger d'avoir mes livres. Mon grand-père se rendit chez son coquin d'éditeur et se fit donner « Les Contes » du poète Maurice Bouchor, récits tirés du folklore et mis au goût de l'enfance par un homme qui avait gardé, disait-il, des yeux d'enfant. »

Les Mots, Jean-Paul Sartre, 1964 (p. 39)

Jean-Paul Sartre explique ici qu'apprendre à lire, c'est aussi avoir un lecteur expert qui accompagne l'enfant. Son grand-père lui offre des livres, sa mère les lui lit. C'est la combinaison de ces deux attitudes qui fera de lui un lecteur. L'enfant a besoin d'être guidé, orienté dans ce vaste monde qu'est la lecture. Si l'on raccroche cette idée au domaine scolaire, l'enseignant joue ce rôle. Le but n'étant pas de faire à la place de l'élève mais bien de lui apprendre à faire seul.

2.3.1. La chasse à l'ours, un cas particulier

Lorsque j'ai décidé d'analyser ces verbatims, j'avais prévu de le faire à l'aide de grille d'analyse. Toutefois, la vidéo concernant la séance de lecture de *La chasse à l'ours* m'a posé problème. Je n'arrivais pas à produire une grille efficace. Après réflexion, j'ai réalisé que mes difficultés provenaient du dispositif même de la séance. En effet, il ne s'agissait pas ici de parler autour de l'album mais de restituer un texte connu et travaillé en amont. L'étayage ici est porté par la théâtralisation. D'ailleurs, l'enseignante elle-même parle de constituer un « *petit théâtre* » aux élèves en début de séance. Ce sont davantage le corps et la voix que sa parole qui permettent aux élèves d'avancer dans la séance. L'aide apportée consiste à motiver les élèves, leur donner des indices pour dérouler la chronologie de l'histoire. Je n'ai donc pas analysé les deux extraits à l'aide d'une grille. J'ai observé les gestes dont le mime et la lecture sur les lèvres sont très souvent utilisés. L'enseignante sur-joue les épisodes afin de faire trouver les réponses par les élèves et non de les apporter elle-même. La théâtralisation de l'histoire permet également de marquer les esprits. Ce genre de séance, peu commune et différente d'une séance-type de lecture dans le coin

rassemblement de la classe, joue sur le côté affectif de l'élève dont l'attention est complètement focalisée sur l'activité. Durant cette séance, il est arrivé que les élèves se déconcentrent car son atypicité peut certes intéresser les élèves mais également les faire basculer dans une posture ludique. Ils sont donc sortis du cadre à plusieurs reprises mais l'enseignante n'a eu de cesse de les recentrer en ajoutant des éléments au texte original afin de les replonger dans l'activité. Le fait de créer cette ambiance spécifique à l'album a facilité la mémorisation et la compréhension. L'enseignante s'est attachée à faire imaginer un décor aux élèves et à les faire agir comme les personnages de l'histoire en opérant à des déplacements dans la salle afin qu'ils soient complètement impliqués. La charge émotionnelle est forte. L'impact est davantage affectif que culturel pour cette séance.

2.3.2. Les grilles d'analyse

En ce qui concerne la séance sur l'album de Rascal, *Le petit chaperon rouge*, les grilles d'analyses se sont avérées efficaces. En effet, que ce soit pour le groupe des filles ou des garçons, l'activité est portée sur la production verbale à partir d'illustrations. Pour analyser les verbatims, j'ai utilisé deux grilles : l'une concernant le maître, l'autre concernant les élèves. Le but étant de donner une valeur propre à chaque énoncé pour retirer les tendances générales de la parole enseignante et de la parole des élèves. Ceci permettra de faire un bilan sur les gestes langagiers d'étayage et sur leur impact sur le groupe. Voici la structure de ces deux grilles :

Grille d'analyse de l'étayage du maître :

MAITRE	reprend	reformule	valide	explicite	motive, met en réflexion	questionne	recadre
Énoncé n°							
Énoncé n°							

Grille d'analyse des élèves :

	Pratique orale suscitée par le maître	Prise de parole volontaire	Pratique d'un dialogue interactif
Élève			

Ces grilles m'ont permis de faire un premier bilan sur les pratiques de l'enseignante ainsi que sur l'impact direct sur les élèves. Si l'on reprend l'extrait de la séance avec le groupe des filles, l'étayage de l'enseignante consiste surtout dans le fait de motiver et de mettre en réflexion les élèves (34,6 % des interventions, c'est à dire 9 énoncés sur 26). Cela s'explique par le fait qu'elle attend une production verbale correcte et construite des élèves. La réflexion en amont permettra d'avoir un énoncé plus correct. Par ailleurs, on peut l'expliquer également par le besoin des élèves à être recadrer pour ne pas se déconcentrer. Se mettre à réfléchir sur un temps assez long n'est pas forcément évident pour un élève en maternelle. Il faut donc sans cesse relancer leur réflexion. Le second geste d'étayage le plus utilisé par l'enseignante est le fait de questionner ses élèves (26,9% des interventions, c'est à dire 7 énoncés sur 26). En effet, nous avons vu lors de l'analyse des extraits que l'enseignante est en quête de précision. Elle demande très souvent à ses élèves de reformuler, d'être plus clairs et plus pointus sur leurs énoncés respectifs.

Les gestes utilisés par l'enseignante jouent évidemment un rôle important sur les énoncés produits par les élèves. Si l'on reprend la grille proposée, on constate qu'environ 70% des interventions des élèves durant cet extrait (c'est à dire 19 sur 27) concernent la pratique orale suscitée par le maître. Résultat logique au vu du type de parole du maître. L'enseignante motive et questionne ses élèves, elle incite à parler en somme. Les élèves sont donc dans une posture scolaire où les interactions se jouent entre les élèves et l'enseignante mais non pas entre élèves. Il n'y a pas de dialogue à l'intérieur même du groupe, tout passe par l'enseignant.

En parallèle de ces deux grilles, j'ai travaillé sur les postures d'étayage de l'enseignante ainsi que sur les fonctions d'étayage de Bruner (énoncées en première partie). D'après les résultats obtenus par les grilles, il est possible de parler de double posture en ce qui concerne l'enseignante : posture de contrôle et posture d'accompagnement. Le groupe n'est pas autonome, la parole est régulée et distribuée par l'enseignante. Pour autant, son objectif ne réside pas dans la validation des propos recueillis mais plutôt dans le fait de faire réfléchir les élèves. Voilà pourquoi, le questionnement et la mise en réflexion (ou motivation) ont un fort pourcentage dans ses interventions. Par ailleurs, l'enseignante reste extrêmement présente dans la discussion, c'est elle qui mène le débat. Elle recadre, reprend, relance : tout passe par elle. C'est donc pour cette raison qu'il n'y a pas d'échange entre élèves.

Procédons de même pour la séance avec le groupe de garçons. Quelle est l'attitude dominante de l'enseignante ? Après étude, plus de la moitié de ses interventions s'avère être des questions (55,5%). La seconde tendance est l'explicitation et la reprise avec chacune 12,7%. Cela pose une première différence par rapport à la séance avec le groupe des filles. Pourquoi ? Deux raisons peuvent l'expliquer. La première est un fait simple mais qui a son importance : la séance avec les garçons s'est déroulée après la séance des filles. On peut donc imaginer que la discussion n'a pas été menée de la même manière. Pour le groupe des filles, la tendance majoritaire était la motivation, la mise en réflexion. Pour les garçons, l'enseignante a cherché à aller plus loin en les interrogeant sur l'origine de la reconnaissance du récit proposé. La seconde raison réside dans les interventions même des élèves : celles des garçons étaient plus fournies et plus précises. Rapidement, les marqueurs de l'histoire du petit chaperon rouge apparaissent avec justesse dans la restitution du conte. C'est là-dessus que l'enseignante va s'appuyer pour inciter les élèves à trouver l'origine de leurs connaissances. Le fait que l'enseignante explicite davantage que pour le groupe des filles s'explique de la même façon : les interventions des garçons étant plus « avancées », l'enseignante ressent certainement le besoin d'appuyer en opérant à une sorte de bilan.

Du côté des élèves, on peut dresser le même bilan que pour le groupe des filles : 70% de leurs interventions relèvent d'une pratique orale suscitée par l'enseignante et 30% relèvent d'une prise de parole volontaire. Là encore, cela s'explique par l'attitude de l'enseignante qui entraîne la parole des élèves. Poser des questions, relancer la discussion incitent à approfondir, préciser, expliquer. L'enseignante se poste, tout comme la première séance, en tant que régulatrice et médiatrice. En effet, elle monopolise la parole presque à 50%.

D'après ces données, on retrouve la double posture analysée lors de la première séance : posture de contrôle et posture d'accompagnement. Même si les interventions n'ont pas la même tendance d'une séance à l'autre, l'enseignante adopte la même attitude car les résultats sont probants. L'objectif était d'établir le lien entre les lectures et de restituer un récit. Si l'on compare les deux groupes, celui des garçons est allé un peu plus loin dans la verbalisation ce qui explique la parole de l'enseignante. Pour les filles, il s'agissait de motiver leur réflexion afin d'obtenir des énoncés corrects et cohérents. Pour les garçons, il fallait les inciter à aller plus loin dans leurs interventions puisque, très rapidement, les bases ont été posées.

2.3.3. La mise en réseau

Il me paraissait important de revenir sur le dispositif de la mise en réseau puisque les séances sur l'album de Rascal testent son efficacité ou non. Ce procédé amène les élèves à un travail de comparaison sur le récit, les illustrations, la typographie... etc. En ce sens, les élèves créent du lien entre les lectures proposées et font des inférences. C'est pourquoi, Bernard Devanne explique « *qu'élaborer une culture, c'est apprendre à penser en réseaux* » (Devanne, 2007, p. 29). Il donne ainsi l'exemple de l'album *Roule-Galette* en préconisant de le faire dialoguer avec des albums tels que *Le bonhomme en pain d'épices* ou *Kolobok le petit pain rond*. La réunion de ces albums va permettre de construire un patrimoine culturel aux élèves. Celui-ci facilitera leurs lectures futures puisque aborder un thème sous différents aspects, différents tons, aide à développer la faculté à décoder l'écrit. Cela signifie que l'élève, confronté à divers textes, sera capable de tisser une toile culturelle entre les albums lus. Ce travail de comparaison viendra épaissir sa culture littéraire.

En ce qui concerne la pertinence de la mise en réseau élaborée autour du *Petit chaperon rouge* pour la classe de Dominique Fantoni, celle-ci semble effective. En effet, les élèves n'ont eu besoin d'aucun étayage particulier pour reconnaître les personnages et l'histoire, malgré l'absence de texte. Les illustrations ont été suffisantes. On peut supposer que les marqueurs du récit ont été complètement intégrés par les élèves, à tel point qu'ils sont aptes à la reconnaissance et la restitution. Même si les illustrations ne sont pas conventionnelles, les personnages principaux (le petit chaperon rouge et le loup) sont identifiés tout de suite. L'enseignante n'a donc pas besoin de pousser plus loin l'identification. Toutefois, expliquer comment l'histoire a été reconnue paraît beaucoup plus complexe pour les élèves. L'étayage de l'enseignante est extrêmement important à cet instant que ce soit d'un point de vue quantitatif ou qualitatif. Les élèves ne réussissent pas tout de suite à projeter leurs connaissances dans le passé : je reconnais l'histoire parce que je l'ai déjà lue, j'y ai déjà été confronté. Ils restent dans la restitution du récit : je reconnais l'histoire parce qu'il se passe tel ou tel événement. La posture réflexive (celle qui consiste à prendre du recul) est difficile à adopter pour les élèves. Mettre en relation quelque chose qui est en train de se dérouler maintenant avec quelque chose qui a été vu il y a quelques temps de façon explicite est un exercice complexe. Inconsciemment, c'est le processus mental qu'ils utilisent mais mettre des mots dessus, le verbaliser est une tâche hautement plus pointue. C'est pourquoi l'enseignante s'attèle donc à creuser les propos des élèves afin de les faire réfléchir sur la nature même du procédé mental qu'ils sont en train d'utiliser. Le « transformer » en un acte langagier permet d'une part de l'expliquer (j'ai trouvé la réponse parce que j'ai utilisé telle ou telle technique, tel ou tel outil) et d'en trouver les fonctions (cet

outil me permet de, m'aide à...). Le langage étant au cœur de l'école maternelle, cette phase est primordiale. Par ailleurs, expliquer pourquoi j'utilise mentalement la mise en réseau, comment je l'utilise et quelles sont ses fonctions favorisent l'imprégnation du procédé lui-même auprès des élèves. Grâce à un exemple efficace vu par l'ensemble de la classe, l'élève sera plus en mesure de le réutiliser par la suite. L'objectif n'est pas de l'utiliser une fois mais de l'intégrer pour le réutiliser au moment opportun. Lire est une activité solitaire. Bien sûr, elle peut être partagée lors d'une lecture collective mais l'interprétation est propre à chacun. Il est donc important que chacun s'approprie ce procédé pour faire grandir sa culture littéraire, commune à tous : utiliser individuellement une technique pour acquérir une base identique.

Si l'on raccroche le dispositif de la mise en réseau à l'initiation à la lecture en grande section de maternelle, il paraît intéressant pour plusieurs raisons. Comme nous l'avons vu précédemment, il permet aux élèves de faire des inférences et des comparaisons entre les lectures. D'un point de vue culturelle, il est sans aucun doute enrichissant. Qu'en est-il du point de vue affectif ? Si l'histoire de départ a plu aux élèves, il y a des chances qu'ils soient enthousiastes à l'idée de découvrir un nouvel album qui reprend le récit originel, de façon détournée. Cette option risque de créer un impact émotionnel. Prenons un exemple simple : dans le conte du *Petit chaperon rouge*, le schéma actantiel de l'histoire place le personnage du loup du côté des opposants. Dans l'album de Geoffroy de Pennart, *Le Petit chapeau rond rouge*, le loup est propulsé dans une catégorie de personnage gentil. On peut facilement imaginer que ce choix narratif susciterait une réaction forte chez les élèves. En découlerait d'ailleurs une mémorisation certainement fine de l'album du fait de l'impact qu'il aurait affectivement sur la classe. Si l'on continue avec cet exemple de littérature de jeunesse, non seulement il provoquerait une émotion forte mais il permettrait également de déconstruire le stéréotype du personnage du loup vil et méchant. Ce travail aura une répercussion significative lorsque les élèves seront confrontés à des textes moins manichéens, où l'implicite est plus présent et les traits des personnages plus nuancés. En outre, concernant la lecture pure, la mise en réseau aura l'avantage de faire repérer certains mots. Mis à part pour les élèves lecteurs, certains pourront peut-être reconnaître (dans le titre par exemple) des mots qui auront été travaillés et mis en avant par l'enseignante lors de lectures précédentes.

Cette seconde partie met en relief quelques outils pour l'initiation à la lecture en grande section de maternelle. Elle propose, par l'analyse de vidéos, un ensemble de gestes professionnels pouvant faciliter cette initiation durant la conduite de séances de lecture. Nous allons voir maintenant si ces résultats sont spécifiques à un contexte de classe en éducation prioritaire.

III. Le contexte de l'éducation prioritaire

3.1. Le point de vue de l'enseignante

« je n'avais d'yeux que pour Anne-Marie, cette jeune fille de tous mes matins [...]. L'histoire, ça venait par dessus le marché : c'était le lien de ses soliloques. Tout le temps qu'elle parlait nous étions seuls et clandestins, loin des hommes, des dieux et des prêtres, de biches au bois, avec ces autres biches, les Fées »

Les Mots, Jean-Paul Sartre, 1964 (p. 39)

3.1.1. L'entretien avec Dominique Fantoni

Jean-Paul Sartre fait état ici de l'attachement et de la proximité qu'il a avec Anne-Marie, sa mère, lors de ces moments de lectures partagées. Finalement, il avoue même que l'histoire n'est que secondaire. C'est le lien maternel et indéfectible qui prime. Il est donc clair que l'adulte joue un rôle essentiel dans l'initiation à la lecture pour l'enfant. Mais quels sont les gestes, les attitudes à adopter ? Transposons ces interrogations dans le domaine scolaire et plus particulier, dans l'éducation prioritaire. Afin d'essayer d'y répondre, intéressons-nous d'abord à l'entretien mené avec Dominique Fantoni (annexe 1).

Lors de cet entretien, l'enseignante fait essentiellement référence à l'acculturation à l'écrit ainsi qu'à l'importance du langage. Nous l'avons vu précédemment, ces deux aspects sont primordiaux dans l'initiation à la lecture pour les élèves de maternelle. Pour que l'élève puisse aisément entrer dans l'apprentissage de la lecture, il doit entrer dans le domaine de l'écrit. Ceci suppose une maîtrise du langage et une maîtrise des supports (l'album, le journal, la notice...). La première aide considérablement à la compréhension de la culture littéraire (l'oral n'utilise pas les mêmes codes que l'écrit), la seconde aide à la familiarisation de la culture écrite. Avant d'apprendre à lire, il est nécessaire de savoir ce qu'est la langue écrite, à quoi elle sert et comment elle fonctionne. Une fois que tous ces aspects ne sont non pas maîtrisés mais largement abordés, une fois que ces obstacles sont levés, ou du moins appréhendés, le goût et l'envie de lire fera son apparition et s'installera plus facilement. Toutefois, dans les écoles d'éducation prioritaire, on observe une pluralité linguistique

qui peut poser problème dans l'acquisition du langage scolaire et dans l'entrée dans l'écrit. La langue de l'école est la langue française, ce qui n'est pas toujours la langue maternelle des élèves. A ce propos, Marie-Madeleine Bertucci écrit : « *L'hétérogénéité linguistique des ZEP constitue de surcroît un élément essentiel à observer et notamment la coexistence du français de l'école avec des variétés populaires, orales et avec d'autres langues.* » La distance entre la langue scolaire et la langue de la maison pourrait même développer « *un sentiment d'exclusion* » chez certains élèves. (Bertucci, 2006, p. 28). Pour dépasser l'éventuel obstacle et éviter ce sentiment d'isolement, l'école doit être attentive. Elle doit apporter au scolaire ce qui n'est pas fait hors scolaire. Du point de vue du thème qui nous intéresse pour ce mémoire, l'école maternelle tient une place importante : elle doit davantage aider dans la familiarisation avec les procédures langagières pour permettre l'entrée dans l'écrit. L'initiation puis l'apprentissage de la lecture n'en sera que facilité. Bien sûr, il en va de même pour tous les élèves. Il ne s'agit pas ici d'opérer à une différence fondamentale entre élève d'éducation prioritaire et élève hors éducation prioritaire, mais plutôt d'appuyer sur l'importance du rôle de l'école maternelle pour les élèves situés dans les zones défavorisées.

Dominique Fantoni insiste sur l'importance de la médiation de l'adulte entre l'élève et la lecture (ou plutôt l'histoire). Il faut apaiser toute crainte, expliquer, rassurer, écouter. L'adulte fait office de modèle d'imitation. L'enfant s'appuiera sur ce qu'il voit pour ensuite agir. L'adulte ne doit pas prendre toute la place (ce qu'on pourrait appeler le sur-étayage) car il est essentiel que l'enfant trouve la sienne. Il doit acquérir ce que Gérard Chauveau appelle le « *statut* » ou la « *posture de lecteur* » (Chauveau, 2001). Finalement, l'adulte est présent pour permettre à l'élève de dépasser ses propres capacités (ce que les socio-constructivistes nomment la zone de proche développement). Comme l'indique clairement Dominique Fantoni, l'adulte n'est pas seulement un guide : il est médiateur et filtre pour l'enfant. Ce lien à l'adulte, complice et proche, permettra une entrée plus facile dans le monde de l'écrit et celui de la lecture. Éducation prioritaire ou non, l'interaction est un facteur indispensable pour tout élève. Néanmoins, celle proposée avec l'enseignant prendra davantage d'importance si l'interaction dans le cadre familial par exemple n'est pas entretenue dans la langue de l'école, le français. L'acculturation peut être effective mais l'acquisition du langage, comme nous avons pu le voir dans le paragraphe précédent, sera plus compliqué.

Dominique Fantoni insiste sur le plaisir de la lecture à deux pour l'enfant : c'est un réel moment de partage qui s'intègre parfaitement dans l'acculturation à l'écrit. Par ailleurs, il est possible d'opérer lors de ces échanges à l'identification et la production de mots ainsi qu'à la compréhension de textes. Motivé et épaulé par l'adulte, l'enfant fournira un effort plus grand. Il pourra ainsi repérer des lettres connues (comparaison avec celles de son prénom ou maîtrise de l'alphabet), puis des mots entiers

(connus dans le cadre de l'école). Tout ceci mènera à une compréhension plus fine du texte car, rappelons-le : lire n'est pas seulement déchiffrer, c'est aussi comprendre.

L'initiation à la lecture en maternelle, d'un point de vue affectif et culturel, consiste à transmettre le goût et l'envie de lire. Nous l'avons vu précédemment, cette initiation suppose une bonne maîtrise du langage et une acculturation à l'écrit. Toutefois, le choix des albums joue également un rôle. Dominique Fantoni explique qu'elle ne choisit pas les albums qu'elle va lire à la classe au hasard. Selon le moment de la journée, selon l'humeur et l'attention des élèves, selon le travail à venir ou le thème étudié, elle préférera tel ou tel album. Le contexte a son importance : l'enseignant doit savoir quel type de lecture il compte faire et pourquoi. Chaque lecture comporte ses spécificités propres : travail de mémorisation avec le conte-randonnée, travail langagier avec des albums mis en réseau. Chacune de ces séances amène l'élève à plonger un peu plus dans l'univers de l'écrit grâce à la lecture et à comprendre progressivement ce que le livre peut lui apporter (l'accès à des émotions, la culture littéraire, l'acquisition d'un lexique plus riche, le développement imaginaire et créatif, la capacité à faire des liens entre les lectures...). Cette manière de varier les différentes lectures n'est pas propre à l'éducation prioritaire. Elle appartient à toute classe de grande section de maternelle.

Dominique Fantoni en avait fait le constat, les élèves sont plus exigeants (sans faire de spécificité sur l'éducation prioritaire). Un livre ne suscite plus autant de curiosité et d'attention : il faut donc attiser cette curiosité et cette attention. Dominique Fantoni conseille alors de « théâtraliser ». La lecture est un moment vivant où l'enseignant entre dans un rôle de conteur mais également de médiateur (on a pu constater son impact lors de la séance de lecture avec l'album *La chasse à l'ours*). Il ne s'agit pas d'un spectacle mais plutôt d'une scène partagée : petit à petit et guidé par l'enseignant, l'élève doit prendre sa place, occuper cet espace inconnu qu'est la lecture afin de pouvoir acquérir le statut de lecteur.

Il va de soit que les gestes professionnels font partie de la lecture. Véronique Boiron rappelle d'ailleurs l'importance de ces gestes qui constituent selon elle, de véritables savoirs et savoir-faire tels que la lecture à voix haute (Boiron, 2010, p. 106 et 108). Il convient tout de même d'admettre que l'école ne peut pas remplacer tout ce qui n'est pas fait en dehors du temps scolaire. Si l'élève n'est pas familiarisé à la culture écrite au domicile familial, les difficultés seront plus probables, ce qui concerne parfois les élèves scolarisés en éducation prioritaire.

3.1.2. L'auto-confrontation

Après avoir travaillé sur l'entretien de l'enseignante pour mettre en lumière les spécificités de l'éducation prioritaire dans les domaines de l'acculturation à l'écrit et l'acquisition du langage, nous allons utiliser deux extraits de l'auto-confrontation (annexe 5) menée après la séance du groupe des filles sur l'album de Rascal, *Le petit chaperon rouge*. Celle-ci nous permettra d'aborder la question du geste professionnel de l'étayage dans l'initiation à la lecture (affective et culturelle) en le liant au contexte de l'éducation prioritaire.

Le premier extrait de l'auto-confrontation concerne la passation de la consigne (M 8, annexe 3). L'enseignante demande précisément une phrase par élève à propos de ce qu'ils viennent de voir. Elle explique dans l'auto-confrontation que la consigne n'est pas donnée au hasard. Elle s'appuie sur deux raisons pour justifier son choix. Tout d'abord, elle cherche à ce que les élèves produisent un énoncé construit, qui ait du sens et qui donne une information. Mais pas n'importe laquelle ! Cette information devra être nouvelle par rapport aux précédentes apportées. Cette demande est possible car l'enseignante précise que la phrase a été travaillée en amont avec les élèves. Ils comprennent donc plus facilement les attendus de ce type de consigne. Même s'ils se trouvent dans une phase de recherche, l'enseignante cadre leur réflexion en l'inscrivant dans un procédé connu et déjà vu. La seconde raison qui vient justifier cette consigne nous ramène justement au cadre de la séance. De par son expérience avec cette classe (nous sommes en mars, donc en période 4), l'enseignante sait que sa consigne permettra de dépasser certains obstacles qui pourraient dégrader ou faire stagner la séance (pas de lever de main, répétition de phrase, etc). Elle cherche à allier l'affectif qui va motiver les élèves dans leur implication dans l'activité et l'apprentissage, c'est à dire ici, la mise en réflexion des élèves pour produire un énoncé adéquat. Il lui faut trouver un équilibre afin qu'aucun des deux ne prenne le pas sur l'autre. C'est ainsi que la séance pourra avancer de façon intéressante. Cette analyse confirme les postures relevées lors de l'étude menée autour du verbatim de la séance : posture de contrôle afin de cadrer l'activité et posture d'accompagnement afin de mettre les élèves en réflexion.

Lorsque je questionne l'enseignante sur la spécificité de l'éducation prioritaire, sa réponse n'est pas catégorique. L'enfant, peu importe son appartenance à telle ou telle école, agit et parle de plus en plus de façon égocentrique dans le sens où il cherchera à monopoliser la parole, à centrer la discussion autour de lui. Sa parole sera prioritaire sur le dialogue entretenu avec l'autre. L'enseignant doit l'aider à se décentrer afin d'entrer dans un processus d'échange et de partage.

Aucune spécificité propre à l'éducation prioritaire ne ressort. On peut s'imaginer que l'enseignante adopterait la même attitude avec n'importe quelle classe.

Le second extrait de l'auto-confrontation concerne le bilan des phrases. L'enseignante confirme que la phase en cours est une phase de recherche puisqu'elle précise qu'elle n'est pas dans la validation. Toutefois, l'accumulation des phrases implique pour l'enseignante un niveau qui doit s'élever progressivement. C'est pourquoi, l'exigence pour les derniers élèves est plus forte (ce qui avait été remarqué lors de l'analyse des verbatims). Plus on avance dans les énoncés, plus ceux-ci doivent être corrects du point de vue du sens, de la syntaxe et de la pertinence (ne pas redire quelque chose qui a déjà été dit, apporter une nouvelle information). Les premières phrases font figure de modèle ou du moins, de point de départ. L'enseignante va ensuite être dans la reprise, la reformulation. L'étayage se situe ici, dans le fait d'aider l'élève à exprimer sa pensée (faire dire). Si l'on se demande si ce geste professionnel (qui se matérialise sous forme de questions et de mise en réflexion par l'enseignante, selon les statistiques établies grâce aux grilles d'analyse) est propre à une classe d'éducation prioritaire, cela paraît difficile à affirmer. En effet, quel enseignant ne questionne pas ses élèves pour les aider à produire un énoncé langagier exact ? Quel enseignant ne cherche pas sans cesse à motiver ses élèves afin de leur faire adopter une posture qui se voudrait réflexive ? Lors de l'auto-confrontation, l'enseignante elle-même ne rentre pas dans la précision. Ce qui lui semble important dans une classe de grande section de maternelle en éducation prioritaire, c'est de travailler le langage le plus souvent possible, ce qui s'accorde avec les propos avancés précédemment. L'école et plus précisément, l'enseignant, doit chercher à palier, lorsque cela est nécessaire, à ce que les élèves issus de milieu défavorisé n'ont pas. Cependant, il semble impossible de relever des gestes d'étayage spécifiques dans l'initiation à la lecture en éducation prioritaire. Pour cela, il aurait sans doute fallu effectuer un travail de comparaison avec une classe hors ZEP qui aurait peut-être amené à identifier plus clairement des gestes professionnels d'étayage spécifiques. L'étude présentée à elle-seule ici ne paraît pas suffisante pour apporter une réponse franche et catégorique.

Par ailleurs, ce résultat est confirmé par la corrélation entre les gestes professionnels prélevés lors de l'analyse de la séance autour du conte-randonnée, *La chasse à l'ours* (à savoir la théâtralisation portée par la dramatisation, la lecture à voix haute ou encore le mime) et l'article de Véronique Boiron : « *Ainsi, la compréhension des récits écrits et illustrés ne résulte pas d'une interaction entre le lecteur et le texte, comme c'est le cas pour la plupart des lecteurs « autonomes », mais résulte d'une interaction entre des lecteurs et la lecture dramatisée du texte* » (Boiron, 2010, p. 109). La théâtralisation agit bien comme un étayage à la compréhension de l'écrit et à sa lecture

mais n'est pas propre à une classe d'éducation prioritaire. C'est un procédé fortement utilisé par bon nombre d'enseignants, peu importe le contexte socio-économique des élèves. Les effets de la dramatisation (le changement de voix ou les variations intonatives) viennent prendre en charge les difficultés du texte lu. Il s'agit par là d'amener à une qualité interprétative du récit : « *les différentes modalités de lecture constituent des modes d'étayage pris en charge par le processus de dramatisation qui ne donne pas à entendre le texte seul mais qui donne à entendre aux élèves apprentis lecteurs l'activité de lecture du maître.* » (Boiron, 2010, p. 110). Ceci confirme bien la valeur d'étayage sans pour autant « stigmatiser » au contexte d'éducation prioritaire.

3.2. Reconstitution d'une séquence pédagogique : des pistes pédagogiques incontournables.

« Elle leva les yeux de son ouvrage : « *Que veux-tu que je te lise, mon chéri ? Les Fées ?* » »

Les Mots, Jean-Paul Sartre, 1964 (p. 39)

Pour cette étude, j'ai choisi l'ouvrage de Carole Tisset *Apprendre à lire au cycle 2* (Tisset, 1994), qui comporte un chapitre sur l'album en grande section. Au fil de ces quelques pages, Carole Tisset livre une méthode ou plutôt une approche pour construire une séquence autour d'un album (ici, *Papat le mille pattes*). Ce chapitre comporte des fiches méthodologiques qui renforcent un peu plus le propos de l'auteur. L'analyse menée autour de cet ouvrage se destine à chercher quels sont les gestes professionnels d'étayage des enseignants autour de la lecture affective et culturelle (ce travail de recherches ne s'intéressant pas à la lecture technique).

Le chapitre « L'album en grande section » présente les différentes étapes de lecture. Il démarre avec l'interprétation de la page de couverture. Il s'agit de partir de l'illustration. L'élève doit formuler des hypothèses autour de ce qu'il voit. C'est un moment d'interaction où l'enseignant interroge et l'élève s'exprime. Les questions de l'adulte doivent être formulées de manière à amener l'élève à produire du langage. Ainsi, Carole Tisset a créé une fiche spécifique intitulée « Formuler des questions » expliquant que chaque question posée ne doit pas être fermée afin d'inciter les élèves à développer leurs réponses, à fournir un effort langagier et syntaxique. De plus, les questions doivent forcer les enfants à déduire, à relier de façon logique et cohérente des informations entre elles. Il est intéressant que les enfants expriment ce qu'ils voient afin de les laisser créer leur propre histoire à

partir de l'illustration. L'écrit viendra vérifier les hypothèses. Cette démarche permet à la fois de conserver un certain suspense et de montrer aux élèves l'utilité de la lecture qui pose des mots écrits sur un langage oral ou imagé. Le dialogue avec l'enseignant doit conduire les élèves à formuler plusieurs pistes narratives. Ce travail reprend celui mené par Dominique Fantoni autour de l'album *Le petit chaperon rouge* de Rascal. L'idée était de partir des images pour concevoir l'histoire de l'album, piste intéressante et efficace du point de vue langagier. Si la classe adhère à l'album choisit, ce travail permettra des séquences d'expressions riches et sera porteur au niveau syntaxique. La différence majeure était la mise en réseau, l'histoire était déjà connue des élèves mais l'album ne l'était pas. L'attitude de l'enseignante se rapproche de celle préconisée par l'ouvrage de Carole Tisset : le questionnement et l'échange favorisant la cohérence de l'énoncé produit avec les illustrations, qui constituait l'un des objectifs de l'enseignante durant la séance.

Carole Tisset propose ensuite de travailler sur le titre de l'album qui permettra ainsi aux élèves d'établir un premier repère sur la page de couverture en ce qui concerne l'écrit (viendront ensuite les noms et prénoms de l'auteur et de l'illustrateur, la collection, etc.). Il s'agit en premier lieu de découvrir un maximum de lettres. Nous ne sommes pas dans un apprentissage du code mais dans une approche de la lecture technique. Selon Carole Tisset, « *Lire c'est prendre appui sur ce que l'on sait pour déduire l'inconnu.* » (Tisset, 1994, p. 68). L'auteur privilégie une démarche par analogie, par comparaison. Ceci s'inscrit dans la perspective de partir de ce que l'enfant sait. Finalement, on en revient aux processus constructivistes et socio-constructivistes : l'assimilation et l'accommodation. L'enfant repère un élément qu'il connaît pour résoudre le problème. Il se trouve alors confronté à un obstacle : ce qu'il sait ne suffit pas pour donner une réponse juste. Il doit donc s'accommoder : adapter ses connaissances au milieu afin de prendre en compte ses anciennes conceptions et les nouvelles.

Une fois qu'un maximum de lettres est découvert, il est possible de procéder à une première tentative de lecture. Le choix de l'album est donc important : il ne doit pas engendrer trop de difficultés à la lecture mais, simultanément, stimuler les élèves et les pousser à aller plus loin. Ici, le titre présente la répétition de plusieurs lettres : *Papat le mille pattes*. Il sera alors plus facile pour les élèves de procéder à un premier déchiffrement. Par la suite, Carole Tisset propose de mettre la lecture du titre en relation avec l'image de la couverture afin de confirmer ou infirmer les hypothèses formulées par les élèves. C'est la première vérification par l'écrit et une première compréhension. Lire n'est pas seulement déchiffrer, c'est aussi comprendre. Cette étape permet une véritable initiation à la lecture. L'illustration rassure les élèves (surtout ceux qui sont le plus en difficulté dans le domaine langagier) et attise leur curiosité. Pourquoi une telle image ? Pour le savoir, il faudra lire

l'histoire, à commencer par le titre.

Lors des séances autour du *Petit chaperon rouge*, l'enseignante s'est intéressée au titre de l'album mais ce sont les élèves eux-mêmes qui l'ont amené sur ce terrain. Là où les méthodes proposées par Carole Tisset et Dominique Fantoni se rapprochent, c'est qu'elles s'attachent toutes deux à inviter les élèves à vérifier leurs hypothèses par l'album. Le titre est mis en relation avec l'image : j'ai vu un bonhomme rouge qui pourrait s'apparenter au petit chaperon rouge. De même, j'ai vu un animal noir qui pourrait s'apparenter au loup. Les élèves vont donc procéder par comparaison : partir de ce qu'ils connaissent pour accéder à des notions nouvelles. L'étayage réside ici dans la conduite de la séance : quelles questions posées et à quel moment, sur quelles interventions rebondir et quelles interventions mettre de côté.

L'auteur suggère de partir des illustrations pour découvrir l'histoire (même démarche que pour la couverture). Les questions de l'enseignant sont encore une fois primordiales. Il ne s'agit pas de demander aux élèves une simple description de l'image « *mais bien d'exiger un récit* » (Tisset, 1994, p. 69). L'enfant doit construire des relations logiques entre les personnages, entre les différentes actions, lieux, etc. Pousser les élèves à établir ce type de relations pourra les aider à anticiper sur le récit en formulant des hypothèses narratives.

Reprenons l'auto-confrontation, l'enseignante expliquait qu'elle avait pour objectif la production langagière des élèves : qu'ils s'expriment de façon correcte et cohérente. Si l'on associe ses propos à ceux de Carole Tisset, on comprend que la bonne formulation des élèves joue un rôle bien plus important que le « simple » fait de s'exprimer correctement. Elle aura également un impact sur la bonne compréhension de l'histoire et par suite, sur son interprétation. En partant des images, il faut chercher à faire des élèves de petits auteurs afin qu'ils intègrent les différences entre langage oral et langage écrit. C'est d'ailleurs en cela que l'on peut parler d'acculturation à l'écrit mais aussi d'acquisition du langage.

Lors de l'entretien, Dominique Fantoni expliquait qu'elle procédait à plusieurs utilisations de l'illustration. Progressivement, elle essaie de coller uniquement au texte : les élèves doivent se passer des images, créer leurs propres images mentales par l'écoute du texte et comprendre que l'illustration n'est pas indispensable pour comprendre l'écrit. Il faut donc nuancer l'utilisation de l'image : Carole Tisset insiste sur le fait de revenir sur chaque hypothèse formulée par les élèves afin d'en éliminer toutes les mauvaises.

Cette étape est importante du point de vue narratif. Elle doit faire comprendre aux enfants que l'oral et l'écrit ne fonctionnent pas de la même manière. En outre, elle insiste sur les relations logiques et sur l'importance de la cohérence. Carole Tisset propose d'enregistrer un élève chargé de redire

l'histoire pour l'aider à passer du discours au récit (autrement dit, d'une version orale à la version écrite plus narrative). Cet exercice permet un pas supplémentaire vers l'acculturation à l'écrit et stabilise des formes langagières peu connues ou peu utilisées à l'oral.

Après l'étude des illustrations, l'étape suivante présente la découverte d'un extrait. Carole Tisset soumet l'idée de faire formuler un texte par les élèves correspondant à l'illustration de l'extrait choisi. La classe regardera le texte et procédera, là encore, à un travail par analogie en recherchant les mots connus (grâce à leur imagier, aux fiches collées dans la classe...). Une étude sur la ponctuation est également envisageable : le point d'interrogation qui signifie qu'une question a été posée ou encore les guillemets et les tirets qui induisent le dialogue entre personnages. Ce travail fait entrer progressivement les élèves dans la culture de l'écrit tout en travaillant sur le langage par l'expression et la formulation correcte de ce qui est vu. On retrouve la même démarche que précédemment : partir de ce que l'élève sait et voit pour construire une réponse logique et cohérente. Un texte sera alors bâti à partir de tous les éléments vus grâce à l'étude de l'extrait. Afin de les aider à formuler le texte, Carole Tisset envisage un jeu de rôle où les élèves prennent la place des personnages lorsque l'extrait étudié demande un dialogue par exemple. La mise en situation (telle que la narration d'histoires à partir de cartes par exemple) amène les enfants à exprimer un texte davantage narratif (réinvestissement de certaines formules apprises en classe comme « il était une fois » ou première utilisation du passé simple). Selon Carole Tisset, la construction d'un texte développe chez les élèves l'envie de connaître la suite de l'histoire et de manière plus générale, le goût de la lecture. Observer, mémoriser des informations importantes pour ensuite les mettre en relation les unes aux autres constituent finalement le premier travail de lecteur.

Dans la séance du groupe des garçons autour de l'album de Rascal, *Le petit chaperon rouge*, Dominique Fantoni procède de même en demandant aux élèves de produire une phrase en cohérence avec l'histoire et l'illustration. Ce travail vient relier les informations proposées par les élèves au cours de la séance. Par de nombreuses questions, l'enseignante va faire construire aux élèves un énoncé précis en leur montrant que leur connaissance de l'histoire va bien au-delà de l'illustration. Il y a donc ici, en parallèle du travail de cohérence langagière, une éducation à l'image : ce que je vois ne me donne pas toutes les informations mais si je suis lecteur, le texte pourra m'aider à connaître ce que je ne vois pas. C'est une nouvelle façon d'intéresser les élèves à l'écrit et de leur expliquer à quoi peut leur servir d'être lecteur : lire ne me permet pas seulement de déchiffrer, cela m'aidera également à bien comprendre, à glaner des informations que sans le texte, je n'aurais pas eu.

Carole Tisset suggère d'appliquer cette méthode à tout le reste de l'histoire si l'album plaît aux élèves : partir des illustrations, émettre des hypothèses narratives, reconnaître le maximum de lettres puis des mots, construire une histoire cohérente, vérifier par la lecture. Il est également possible de ne lire que quelques pages bien choisies puis demander aux élèves d'imaginer la suite afin de leur apprendre à être créatifs tout en restant cohérents. En effet, il ne s'agit pas de proposer une suite au hasard, celle-ci doit s'inscrire dans la logique de l'histoire. De plus, cela permet aux enfants de ne pas toujours se raccrocher aux illustrations. Ils comprennent petit à petit qu'ils sont eux aussi capables de prendre la place du conteur. Ils sont là dans une première posture de lecteur.

On peut comparer ce travail à celui mené lors des séances de lecture sur *Le petit chaperon rouge* par Dominique Fantoni. Dans chaque groupe, elle fait venir un élève lecteur qui fera office de modèle. En tant qu'enseignante, elle est le modèle naturel des élèves mais le fait qu'un élève de la classe puisse également prendre ce rôle lui paraît intéressant. Elle l'explique lors de l'entretien en disant que cet élève pourra susciter chez certains l'envie de lire. Inconsciemment, l'élève lecteur va venir étayer en montrant aux autres un processus correct. C'est dans l'imitation du modèle que les élèves vont entrer dans une première posture de lecteur.

L'étude de la démarche proposée par Carole Tisset d'une séance de lecture à partir d'un album permet de recenser les points importants énoncés dans ce travail de recherches : l'importance du langage, la nécessité d'une acculturation à l'écrit, l'utilité de la littérature de jeunesse, le rôle essentiel de l'enseignant, la tâche d'attraction envers les élèves afin de leur transmettre le goût de lire. Il met aussi en évidence le rôle de l'étayage mené par le maître qui réside principalement dans le questionnement, la reformulation ainsi que la motivation. Il existe évidemment d'autres approches, d'autres types de lecture mais celle-ci reste un exemple pertinent. Il faut toutefois veiller à varier les supports et lieux de lecture afin de ne pas réduire l'activité même de lire au cadre scolaire.

3.3. Ouverture possible : quels résultats à la fin de l'école primaire dans le domaine de la lecture ?

« Je fus alors jaloux de ma mère et je résolus de lui prendre son rôle. »

Les Mots, Jean-Paul Sartre, 1964 (p. 42)

Cette phrase résume à elle seule l'acquisition de la posture de lecteur. En effet, Jean-Paul Sartre n'est plus ici dans la crainte ou le désespoir d'un échec de lecture, il est dans une volonté forte de lire. Il compte imiter celle qui lui conta les nombreuses histoires qui l'ont tant bercé. L'adulte est modèle. Mais qu'en devient-il lorsque l'enfant est lecteur ?

En maternelle, l'élève est en phase d'initiation à la lecture. L'enseignant est là pour lui faire adopter une attitude de lecteur. La lecture technique n'est pas abordée dans sa totalité, ce sont les lectures affectives et culturelles qui sont privilégiées. Le cycle 2 plonge les élèves dans l'apprentissage de la lecture avec la maîtrise du code. Le bulletin officiel du 19 juin 2008 (hors-série n°3) précise que les élèves doivent s'entraîner à déchiffrer et à écrire des mots connus (l'articulation entre lecture et écriture étant indispensable). De plus, c'est la fréquentation régulière de l'écrit qui permettra aux élèves d'acquérir une lecture plus fluide mais également de comprendre ce qu'ils lisent. Déchiffrer n'est pas suffisant pour savoir lire, il faut aussi en retirer du sens. Le cycle des approfondissements (cycle 3) associe également l'écriture et la lecture. Les deux domaines sont plus poussés. La lecture doit être plus aisée et l'élève doit pouvoir comprendre des textes de genres divers (informatifs, scolaires, littéraires, etc.). La littérature est mise en avant avec l'acquisition de textes du patrimoine afin de donner aux enfants une solide culture commune. Elle évoque le plaisir de lire et donne la possibilité aux élèves de se confronter à des interprétations différentes. La rédaction est également une priorité du cycle et doit être pratiquée régulièrement.

Les quatre pôles de la mappemonde didactique de Roland Goigoux qui donnent l'équilibre à atteindre, sont donc bien présents. La division de ces pôles de façon équitable reste tout de même difficile à respecter tant à cause des contraintes horaires que des programmes officiels au contenu dense.

Au regard des instructions officielles, la lecture n'est donc pas mise de côté. Elle n'est pas oubliée, elle n'est pas reniée ou même ignorée. Comment expliquer alors le manque d'intérêt et les difficultés croissantes que la lecture suscite ? Que se passe-t-il entre la maternelle et la fin du cycle 3 ?

Il a été relevé en classe de 6^{ème} de grosses difficultés en lecture (on entend ici déchiffrer et comprendre). A la lecture de l'article écrit par Caroline Viriot-Goeldel (Viriot-Goeldel, 2008, p.1), près de 15% des élèves seraient concernés. L'article donne un autre chiffre alarmant : 26% des élèves seulement en sont au niveau 3 de lecture (c'est à dire capable d'inférences et d'interprétations textuelles). Ces lacunes pourraient être l'une des raisons qui expliquerait le désaveu de la lecture chez les plus grands. Dominique Fantoni remarquait que de nombreux adultes ne sont pas lecteurs (toujours dans le sens de déchiffrer et comprendre). En effet, lorsqu'on ne sait pas reconnaître les subtilités de la langue écrite, le sens nous échappe et très souvent, l'abandon n'est pas loin. Une personne qui sait déchiffrer mais qui ne comprend pas aura beaucoup plus de mal qu'un lecteur à ouvrir un livre et en éprouvera probablement moins l'envie. Peu à peu, le goût à la lecture disparaîtra.

Le texte littéraire comporte certaines spécificités telles que l'accroissement de la complexité (figures stylistiques par exemple) ou encore l'accroissement de la densité qui multiplie les inférences (Chabanne, Cellier, Dreyfus, Soulé, 2008, p. 85). Ces chercheurs se sont intéressés au travail qui peut être fait autour du lexique. En effet, il a été vu que le langage jouait un rôle essentiel dans l'initiation et l'apprentissage de la lecture et c'est lors de ces séances qu'il est possible pour les élèves d'apprendre un maximum de vocabulaire. Cette acquisition sera précieuse lors de la compréhension et l'interprétation de textes. Si le bagage lexical est lacunaire, il risque de peser négativement dans l'apprentissage de la lecture pour l'élève et sur son envie de lire.

En outre, Dominique Fantoni reconnaît que la concurrence des machines est rude (à savoir, les ordinateurs, la télévision, etc.). Selon elle, le coin lecture est de plus en plus déserté. Elle avoue avoir bien plus de mal à capter ses élèves. Dans son entretien, elle estime ne plus avoir les mêmes « *écouteurs* » en face d'elle, les enfants sont bien plus exigeants parce que d'autres ressources existent et les attirent davantage. En grandissant, les enfants maîtrisent de mieux en mieux ces machines technologiques et délaissent dans le même temps, l'objet-livre. Existe-t-il un lien de cause à effet entre la montée croissante de l'utilisation de la nouvelle technologie et le déclin de la lecture ? Il est possible que ce soit une des raisons de la baisse de fréquentation des livres. Par ailleurs, les nouveaux programmes ont réduit l'utilisation de la littérature de jeunesse en élémentaire. Il a été vu lors de ce travail de recherches que l'acculturation à l'écrit se mettait en

place grâce à la fréquentation de la culture écrite. Bien sûr le livre n'est pas le seul support mais il n'en demeure pas moins qu'il est une ressource considérable. De plus, si les élèves perdent l'habitude de fréquenter les livres, comment peuvent-ils conserver un bon niveau de lecture et un goût pour celle-ci ? Les autres supports écrits sont-ils suffisants pour palier cette absence ? Peuvent-ils maintenir un niveau acceptable pour l'entrée en 6^{ème} en matière de lecture ? Au vu des récents résultats plutôt négatifs dans ce domaine, il apparaît qu'un changement doit s'opérer.

Conclusion

« Je fus zélé comme un catéchumène ; j'allais jusqu'à me donner des leçons particulières : je grimpais sur mon lit-cage avec Sans famille d'Hector Malot, que je connaissais par cœur »

Les Mots, Jean-Paul Sartre, 1964 (p. 42)

Force est de constater que la lecture pour un élève de maternelle est un parcours long et semé d'embûches. L'enseignant est là pour faciliter cette initiation, puis cet apprentissage. Ce travail de recherches s'intéressait au geste professionnel de l'étayage dans le but de favoriser la lecture affective et culturelle dans le cadre de l'éducation prioritaire. Après ces quelques pages, il est apparu que l'acculturation à l'écrit et la maîtrise du langage constituaient deux étapes fondamentales dans le processus d'initiation à la lecture. Par ailleurs, la littérature de jeunesse semble être une ressource privilégiée en maternelle et l'utilisation d'albums en classe permet des apprentissages multiples (acquisition lexicale, travail sur la syntaxe, connaissance de soi à travers l'histoire racontée et confrontation avec autrui, premières notions autour du récit et de la langue écrite, etc.). Les différents types de lectures permettent de diversifier les séances et de conserver le plaisir d'écouter une histoire puis de la raconter. L'enseignant joue un rôle essentiel dans cette initiation. En effet, il constitue dans le cadre scolaire le modèle à imiter et le garant du savoir. Il doit attirer l'attention de l'élève tout en le laissant prendre sa place et acquérir sa posture de lecteur. De nombreux savoirs et savoir-faire sont à appliquer pour l'enseignant : lecture à voix haute, dramatisation, justesse des questions posées aux élèves, etc. Les données récoltées (entretien, vidéos de séance, verbatims et auto-confrontation) ont mis en lumière que le geste professionnel de l'étayage était largement présent lors de la conduite d'une séance de lecture sous plusieurs formes (questionnement ou encore reformulation). Toutefois, ces données n'ont pas été suffisantes pour prélever et confirmer un geste d'étayage spécifique lors de ces séances. Il semble qu'une comparaison entre différentes classes (éducation prioritaire et hors éducation prioritaire) aurait été bienvenue afin d'avoir une vision plus exhaustive du geste d'étayage. De plus, il aurait été intéressant de confronter les approches pédagogiques entre enseignants pour le niveau de classe de la grande section de maternelle.

Bibliographie

Ouvrages de référence :

- Article de Wikipedia. Geste professionnel. [consulté le 20 mars 2012]. Disponible sur le Web : <<http://dictionnaire.sensagent.com/geste+professionnel/fr-fr/>>
- BERTUCCI, M.-M., (2006). Maitriser l français : quels enjeux ?, *Les Cahiers pédagogiques*, 445 (p. 27-29).
- BOIRON, V. (2010). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes, *Repères*, 42 (p. 105-123)
- BUCHETON, D., BRUNET, L.-M., DUPUY C., SOULE, Y., (2008). Voyage au centre du métier. Le modèle des gestes professionnels des enseignants et leurs ajustements, *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*, sous la direction de BUCHETON, D., DEZUTTER, O. (p.37-59). Bruxelles : De Boeck.
- BUCHETON, D., SOULE, Y., (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011. URL : <http://educationdidactique.revues.org/543>
- CHABANNE, J.-C., CELLIER, M., DREYFUS, M., SOULE, Y. (2008). Les enjeux lexicaux de la lecture littéraire. Dans F. Grossmann et S. Plane, *Les apprentissages lexicaux* (p. 85-101). Presses Universitaires du Septentrion.
- CHAUVEAU, G. (2001). *Comprendre l'enfant apprenti-lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. Paris : Retz Eds.
- DEVANNE, B., (2007). La réussite par l'écriture en ZEP, *Les Cahiers pédagogiques*, 456 (p.28-31).
- GOIGOUX, R., CEBE, S., (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Paris : Retz Eds.
- LAPARRA, M., (2002). *Le rapport oral/écrit dans la maîtrise de langue. Ou comment gérer le passage entre langue orale et langue écrite quand, pour les élèves les plus fragiles, oral et écrit ne sont pas en continuité*. Conférence le 16 octobre 2002,

résumé établi par DUGAND, P., CASNAV-CAREP de Nancy-Metz. [En ligne], URL : http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/crd/crd_conf_laparra.htm

- LENTIN, L. (1993). *Du parler au lire : interactions entre l'adulte et l'enfant. (Tome 3)*. Paris : Esf Editeur.
- LENTIN, L. (1995). *Comment apprendre l'enfant à parler. (Tome 2)*. Paris : Esf Editeur.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2002), *Bulletin officiel hors-série n°1 du 14 février, horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. CNDP.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2006), *Bulletin officiel hors-série n°29 du 20 juillet, socle commun de connaissances et de compétences*. CNDP.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2008), *Bulletin officiel hors-série n°3 du juin, horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. CNDP.
- TISSET, C. (1994). *Apprendre à lire au cycle 2*. Paris : Hachette Éducation.
- VIRIOT-GOELDEL, C. (2008). « Aider l'apprenti-lecteur en difficulté : analyse comparée des approches didactiques mises en œuvre en France, Au Québec et dans le Bade-Wurtemberg », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 2 - n°2 | septembre 2008, mis en ligne le 01 septembre 2010, consulté le 06 mai 2013. URL : <http://educationdidactique.revues.org/307>

Ouvrage de littérature de jeunesse :

- ROSEN, M., OXENBURY, H., (1997). *La Chasse à l'ours*. Paris : Édition Kaléidoscope.
- RASCAL (2002). *Le petit chaperon rouge*. Paris : Édition Pastel-Ecole des Loisirs

Annexes

- **Entretien** avec Dominique Fantoni, professeur des écoles en classe de grande section de maternelle à propos de la lecture affective et culturelle et des gestes professionnels.
- **Verbatims** de trois vidéos : séances de lecture (*La Chasse à l'ours, Le petit chaperon rouge*)
- **Auto-confrontation** avec Dominique Fantoni à propos des séances sur l'album de Rascal, *Le petit chaperon rouge*.

ANNEXE 1

Entretien avec Dominique Fantoni (professeur des écoles en grande section de maternelle)

Alexane : Quelle définition donneriez-vous de la lecture affective pour un élève de maternelle ?

Dominique Fantoni : Je parlerais tout de suite d'ouverture. La lecture affective c'est l'imitation de l'adulte lecteur. Il y a forcément des adultes qui nous sont proches, chers autour de nous. Et puis l'affectif, c'est aussi par rapport aux émotions que la lecture peut entraîner. A partir du moment où l'enfant se fait écouteur, et à travers l'écoute de l'histoire, il crée un lien affectif, sécurisant. L'adulte va incarner le filtre entre l'enfant et le livre. Un filtre à la fois pour passer des émotions et pour passer de la culture.

A : Peut-on considérer l'adulte comme un guide pour l'enfant ?

D. F. : Pas seulement. Il va être guide parce qu'il va montrer comment on tient un livre, comment on lit, comment on raconte. Mais il va aussi permettre de recevoir des émotions. La lecture pour l'enfant c'est écouter des histoires, rêver, imaginer. C'est aussi avoir quelqu'un qui permet d'aborder des thèmes, rencontrer des personnages que seul, l'enfant n'aurait pas pu aborder ou rencontrer. Lorsque je dis filtre, cela veut dire que l'adulte rassure. Il sera médiateur et affaiblira les peurs de l'enfant. Le fait d'avoir un médiateur va l'aider à passer la frontière technique de la lecture. Tout seul, il va peut être continuer de réinvestir ce qu'il a déjà appris avec l'adulte, il va regarder les images, il va imaginer, il va identifier des choses. Avec l'adulte, il va aller plus loin, il va découvrir le monde. La lecture sera active, interactive et accompagnée. Après il y a plusieurs styles de lecture. Il y a la lecture affective pur plaisir : on écoute une histoire lue par la maîtresse. On est dans le pulsionnel. Il y a également la lecture étude. On peut faire une étude du lexique, une étude de la chronologie de l'histoire ou se demander comment faire une histoire à partir du modèle... Il y a également le travail sur le texte et l'illustration : album où l'illustration colle au texte et album dont l'illustration ne colle pas au texte. Personnellement, j'essaie d'aborder toutes les lectures possibles.

A : Quelle place laissez-vous à l'image ?

D. F. : En grande section, ils vont décrypter le texte. Ils vont découvrir qu'on peut se passer des images pour comprendre le texte. Il va falloir qu'ils fabriquent des images mentales. On raconte très souvent les histoires en montrant les images mais je pense qu'on doit aussi raconter des histoires sans montrer les images et ce, le plus tôt possible. Je crois également qu'il faut travailler

indépendamment le texte de l'image sous plusieurs formes. Tout d'abord, le texte avec images où on montre l'image à chaque fois. C'est très ludique et ça rassure les enfants qui ont du mal à comprendre l'histoire. Généralement, ce sont des moments très interactifs où on laisse les élèves réagir face aux images. Ensuite, et on peut procéder avec le même album, on essaye de ne pas montrer les images lorsqu'on raconte l'histoire. On tend progressivement à une lecture attachée uniquement au texte, sans l'image. L'enfant peut lui coller ses propres images, comme pour un travail d'illustration.

A : Comment définiriez-vous la lecture culturelle ? Quelle serait pour vous la différence entre une lecture affective et une lecture culturelle ?

D. F. : Le même livre peut avoir les deux fonctions. Selon moi, la lecture culturelle s'attache au patrimoine culturel mais également aux connaissances des élèves selon leur milieu d'origine. On travaille beaucoup la lecture culturelle à partir des contes parce qu'ils appartiennent au patrimoine collectif qui permet d'avoir un imaginaire commun. Lorsqu'on est face à des enfants de culture étrangère, c'est très important de travailler sur ces supports-là. Je parlerais également de posture de lecteur. Être un lecteur, c'est être un être de culture. Tout le monde n'est pas lecteur. Déchiffrer et comprendre sont deux choses très différentes. Déchiffrer n'est pas suffisant pour être lecteur. Il faut y ajouter la recherche de sens.

A : Lorsque les enfants arrivent en grande section, ont-ils tous une connaissance du livre ?

D. F. : Pas tous mais généralement, ils savent ce qu'est l'objet. Depuis la petite section, ils ont pris l'habitude d'emprunter des livres à la bibliothèque de l'école.

A : Sentez-vous chez vos élèves une attraction pour le livre, un goût à la lecture ?

D. F. : Je pense qu'ils sont quasiment tous dans le plaisir de regarder un livre, de l'écouter. Après est-ce qu'ils sont dans l'automatisation du geste, est-ce que c'est quelque chose qu'ils font quotidiennement et spontanément à la maison ? Je ne pense pas.

A : Donner envie de lire à vos élèves est-il un objectif pour vous ?

D. F. : Ah oui bien sûr ! Nous n'avons pas en maternelle tout le côté déchiffrage de la lecture que peut avoir le CP. Nous avons beaucoup de temps à nous. Il faut justement utiliser la grande section comme un moment où on se fait plaisir, où on fait les choses au moment où elles sont le plus acceptable pour l'enfant. Personnellement, je choisis mes moments de lecture : un moment de calme ou au contraire d'agitation, ou bien après avoir abordé un thème qui nécessite un

approfondissement. Je dis souvent à mes élèves « tiens ça, nous irons à la bibliothèque le chercher dans les livres ». La lecture doit provoquer quelque chose : un plaisir, une discussion, un questionnement. Elle peut aussi répondre. C'est important de faire savoir aux enfants que le livre est une ressource. Il peut également aider à la mémorisation : « je ne me rappelle pas, je vais aller vérifier dans le livre ». Le livre doit être un partenaire agréable. Mais c'est important que l'adulte, même quand l'enfant sera lecteur, continue de partager la lecture avec l'enfant. Le plaisir qu'on trouve à deux à lire un livre, c'est irremplaçable. Surtout lorsqu'on le partage avec quelqu'un de proche. Il y a complicité et médiation.

A : Imaginez-vous en séance de lecture, quel(s) geste(s) allez-vous favoriser ? Quelle attitude allez-vous adopter pour transmettre le goût de la lecture ?

D. F. : D'abord, on doit mettre en place l'attraction. Contrairement à ce qu'on pense, tous les enfants n'ont pas envie d'écouter. Souvent, ceux qui ont un blocage par rapport à la langue ne ressentiront pas ce moment comme un moment de plaisir. D'ailleurs, physiquement ils tournent le dos. Pour créer l'attraction, il faut théâtraliser. Et ça fonctionne aussi avec les adultes ! On sera davantage captivé par quelqu'un qui met le ton, qui prend des voix différentes que quelqu'un qui lit de manière monotone. Celui qui va lire doit jouer le jeu. Certains livres sont plus faciles à lire parce qu'eux-mêmes sont des supports qui prêtent à la théâtralisation. Prenons l'exemple du conte-randonnée : il peut être très barbant au vu des nombreuses répétitions. Par contre, répéter la même phrase aide l'enfant à mémoriser et à participer. Il se rend compte que lui-même pourrait raconter l'histoire. Ces albums font partie des livres porteurs parce qu'ils dédramatisent la difficulté de l'acte de lecture. On peut également choisir un album pour son thème. Après avoir travaillé sur un domaine, l'élève créera un imaginaire en se fabriquant des images mentales. L'enseignante pourra raconter une histoire plus complexe parce qu'il sera débarrassé des difficultés lexicales. L'enfant se laissera plus facilement imprégner par les mots. Je dis souvent aux stagiaires que je reçois : « Sachez pourquoi vous choisissez cet album et sachez quelle lecture vous voulez en faire. » Il faut savoir quelle lecture on va adopter.

A : Faites-vous un travail sur l'objet livre avec les élèves ?

D. F. : Ce travail commence dès la petite section. Il faut leur faire comprendre que c'est un objet qui n'est pas comme les autres. C'est un objet de plaisir et un objet qu'on doit respecter. J'essaie aussi de transmettre l'idée qu'on peut être plusieurs à lire le même livre mais qu'on ne va pas tous comprendre la même chose. Le livre est aussi objet de diversité : l'enfant apprend à se connaître soi-même parce qu'il n'aura pas la même lecture que son voisin. Ensuite, on mène un travail sur

l'utilisation : comment on tourne les pages pour ne pas l'abîmer, comment on lit un livre aux autres. Parfois, je mets un élève devant la classe chargé de « lire » un livre. Comme en grande section, il ne sait pas encore lire, il doit partir des illustrations. A partir des images, il doit se demander quelle histoire va être racontée. L'enfant doit émettre des hypothèses en lien avec ce qu'il voit. D'où l'intérêt d'avoir les deux types d'album : illustration en rapport avec le texte ou non. Cela donne lieu à des situations fortes puisque je vérifie ensuite avec eux en lisant vraiment le texte : « Ah c'est ça que le livre racontait maitresse ! » (*rires*). A la fin de l'année, certains sont lecteurs et ils vont lire à la classe.

A : Quelle est la réaction des autres élèves ?

D. F. : Il y en a toujours qui sont dans le refus mais généralement, c'est très positif. Lire devant les autres, c'est une forme de pouvoir : celui de la maitresse et celui de donner de l'émotion. Ils se sentent grandir. Ce n'est pas une lecture fidèle au texte mais c'est un début. Même si l'obstacle technique n'est pas encore levé, on s'intéresse à la compréhension de l'histoire. Aimer lire, ça passe aussi par là. Beaucoup d'adultes n'aiment pas lire parce qu'ils n'arrivent pas à décoder le sens. La lecture devient alors une souffrance et le plaisir disparaît.

A : Avez-vous une bonne opinion de la littérature de jeunesse ?

D. F. : Oui, en France nous avons des supports de très grande qualité, tant au niveau du texte que de l'illustration. La plupart des livres pour enfant procure du plaisir à l'adulte, ce qui est très important puisque c'est un moment d'échange. La littérature de jeunesse aujourd'hui est variée et riche.

A : Quelle utilisation faites-vous de la BCD ?

D. F. : En règle générale, je trouve qu'on n'accorde pas assez de temps à la BCD parce qu'on est trop souvent en grand groupe. L'idéal c'est une demie-classe ou un quart de classe. C'est important que les enfants comprennent bien comment fonctionne une bibliothèque et quel comportement avoir dans ce lieu. Les lieux de culture sont souvent des endroits qui font peur parce qu'on ne les fréquente pas. Une fois, qu'on a compris les codes du lieu, l'angoisse disparaît. En grande section, ils sont censés être autonomes : emprunt, rendu, attitude calme, etc. L'intérêt de la BCD, c'est de changer de lieu par rapport à la classe pour montrer à l'enfant qu'on peut lire partout. On peut aussi faire une séance de lecture en plein air sous un arbre. Il faut faire comprendre à l'enfant que la lecture n'est pas que scolaire, ce qui aide à entretenir le plaisir.

A : Au cours de votre carrière professionnelle, avez-vous fait évoluer votre approche de la lecture ?

D. F. : J'essaie de varier le plus possible. D'abord parce qu'il faut gérer l'hétérogénéité et aussi parce que je pense qu'il y a un lecteur par enfant. Je travaille de plus en plus en tenant compte du milieu de vie de l'enfant. J'essaie d'établir un lien avec les familles pour qu'elles participent à cet apprentissage. Je pense que la lecture devient progressivement un parent pauvre. J'essaie de ramener l'objet livre au centre de la classe le plus souvent possible. Il faut également tenir compte des nouvelles technologies qui peuvent être de bons supports pour certains élèves. Il faut diversifier la proposition pour ne pas lasser et conserver le plaisir de la lecture. Je suis quand même obligée de reconnaître qu'avec la concurrence des machines, le coin livre est de plus en plus déserté... Et moi-même, pendant une séance de lecture, j'ai plus de difficultés à les capter. Je dois surenchérir, en faire plus. Les enfants sont plus exigeants. L'initiation à la lecture en maternelle a toujours été un enjeu mais il est plus difficile qu'avant car nous n'avons plus les mêmes écouteurs. La posture de lecteur s'apprend. L'enseignant se doit d'être exigeant envers lui-même et dans les approches qu'il va mettre en place au sein de sa classe.

ANNEXE 2

Verbatim de la séance de lecture, La Chasse à l'ours, en salle polyvalente (classe de grande section de maternelle)

1	M	Hassan, je suis en train d'expliquer que je vais vous raconter une histoire donc si tu te mets à ma place, tu vas pas pouvoir voir les images ou entendre. Je suis en train de faire comme un petit théâtre. <i>(passe derrière les élèves pour les placer en rond.)</i> Taoufik, tu peux rejoindre la classe si tu veux te calmer là-bas.
2	F	Maitresse ? Maitresse, est-ce que je peux aller aux toilettes ?
3	M	<i>(agacée)</i> Qui est-ce qui vient de dire qu'il veut aller aux toilettes ?
4	Élèves	Farah !
5	M	Quand vous jouez à la dinette, vous n'allez pas aux toilettes, c'est bizarre ça ! Tu peux pas t'en empêcher là Farah ? On va quand même pas passer tous aux toilettes à cette heure-là ! C'est pas possible.
6	I	J'ai envie d'aller aux toilettes !
7	M	Tu peux attendre un peu quand même Farah non ? Oui ? Ou tu vas faire pipi dans la culotte ?
8	Mo	Il faut attendre que ça soit fini. <i>(Farah hoche la tête.)</i>
9	M	Bon. <i>(s'assoit en rond avec les élèves et prend l'album. Quelques élèves discutent.)</i> Chuuuuuuut ! <i>(L'enseignante installe devant elle des feuilles A3 où sont imprimées les différentes illustrations de l'histoire. Les élèves la regarde silencieusement, un seul paraît déconcentré et regarde par terre. Au bout de quelques secondes, les enfants recommencent à discuter entre eux.)</i>
10	M	Clic-clac ! » <i>(en faisant semblant de fermer une porte à clé avec la main. Elle porte le doigt sur sa bouche pour demander le silence puis prend l'album dans ses mains, couverture face aux élèves.)</i>
11	M	Alors je veux tout le monde assis sur ses fesses s'il vous plaît. On est là parce qu'on a plus de place donc normalement vous ne devriez pas vous gêner. Alors Yasmine t'es exactement devant Imrane, ça veut dire qu'Imrane ne voit rien du tout. RE-CU-LEZ. » <i>(Les élèves reculent.)</i> Vous pourrez prendre ma place après mais c'est pas le moment de s'approcher. Chut ! Alors on va lire l'histoire une

		fois (<i>voix plus basse</i>). On va la lire ensemble parce qu'on la connaît. Après on la mimera dans la pièce, je ne sais pas si on aura le temps. (<i>Quelques secondes d'attente, une élève se lève et explique que son vêtement était mal mis. Elle se rassoit</i>) Et peut-être que le fait de la lire ensemble, ça va vous aider à vous rappeler toutes les étapes de l'histoire. Et je vous ai déjà dit lundi que je vous avais photocopié la fin de l'histoire pour qu'on la recommence à l'envers. Vous vous rappelez ? (<i>montre la photocopie aux élèves.</i>)
12	Élèves	Oui.
13	M	On a appris à lire au tableau toutes les o-no-ma-to-pées. Vous vous rappelez ce que ce sont les... onomatopées ?
14	Élèves	Oui.
15	M	Qu'est-ce que c'est les onomatopées ?
16	H	Les bruits quand ils marchent.
17	M	Les bruits quand ils marchent. D'accord ? Donc là (<i>pose la photocopie au sol</i>)...
18	Ib	Faudra les découper.
19	M	Je vais dire les phrases au début. A la fin, je ne dis plus rien, c'est vous qui allez les dire. Vous allez surtout faire les bruits. D'accord ? Ok ? Moi je vais faire les gestes, à la fin, je ne fais plus que les gestes et vous faites tout. Le texte et les bruits. Il ne s'agit pas de crier. C'est pour vous aider à vous rappeler de l'ordre de l'histoire. D'accord ? Parce qu'après vous serez tout seul devant, euh, sur votre table (<i>montre à nouveau la photocopie</i>) pour remettre dans l'ordre les petites images. Vous pourrez vous aider de la lecture, maintenant vous savez lire un petit peu (<i>montre le texte sous les images</i>) mais ce sera bien quand même de reconnaître l'ordre des mots. D'accord ? (<i>repose la photocopie au sol</i>) On le fait bien hein ? Faites comme si vous la racontiez à Alexane, d'accord ? Allez on part. Je ne veux pas avoir à vous gronder pendant l'histoire, d'accord ? L'histoire qu'on raconte tous ensemble. La Chasse à...
20	Élèves	... l'ours.
21	M	Nous allons ? (<i>sans montrer les images</i>)
22	Élèves	A la chasse à l'ours.
23	M	Nous allons en ?
24	Élèves	En prendre un très gros !
25	M	La vie ?
26	Élèves	Est belle.

27	M	Nous n'avons ? (<i>en faisant non de la tête</i>)
28	Élèves	Peur de rien !
29	M	Oh ! Une ? (<i>en ouvrant de grands yeux</i>)
30	Élèves	Une prairie.
31	M	On dirait... la mer (<i>fait le geste des vagues avec sa main</i>). On ne peut pas passer dessus (<i>lève la main en haut</i>), on ne peut pas passer dessous (<i>abaisse la main</i>). Allons-y ! Il n'y a plus qu'à la traverser (<i>met la main en avant. Les élèves récitent le texte en même temps que l'enseignante, certains reproduisent les gestes qu'elle fait.</i>)
32	M	Alors je vous montre les premières images en noir et blanc. Vous êtes prêts pour faire le bruit ?
33	Élèves	(<i>enthousiastes</i>) Oui !
34	M	On tourne... (<i>montre la double page suivante</i>)
35	Élèves	Flou, flou, flou, flou, flou, flou, flou, flou, flou... (<i>texte inscrit sur la page</i>)
36	M	(<i>pose le doigt sur sa bouche</i>) Combien de fois ?
37	O	Trois !
38	T	Six fois !
39	M	Six fois. Bravo Taoufik ! On recompte et on le dit en même temps (<i>elle pointe du doigts les onomatopées du texte sur la page.</i>)
40	Élèves	Flou, flou, flou, flou, flou, flou (<i>l'enseignante ferme sa main en poing, les élèves s'arrêtent.</i>)
41	M	(<i>en chuchotant</i>) Ça y est ils ont traversé.
42	M	(<i>s'apprête à tourner la page puis se ravise et reprend une voix normale</i>) Là il y a de la couleur mais vous verrez vous sur vos petites étiquettes (<i>montre la photocopie</i>), ce sera en noir et blanc. Vous aurez le droit de colorier dans les vraies couleurs du livre. (<i>Tourne la page</i>) Nous ?
43	Élèves	Allons à la chasse à l'ours !
44	M	Nous ?
45	Élèves	Allons en prendre un très gros !
46	M	La ?
47	Élèves	Vie est belle !
48	M	Nous ?
49	Élèves	N'avons peur de rien !
50	M	Ooooooooooh ! (<i>en ouvrant de grands yeux</i>) Une rivière large (<i>ouvre les bras</i>) et glacée (<i>fait semblant de grelotter</i>). On...

51	Élèves	On ne peut pas passer dessus, on ne peut pas passer dessous (<i>avec gestuelle</i>)
52	M + Élèves	Allons-y !
53	M	Il n'y a plus qu'à ? (<i>plonge la main au sol</i>)
54	Élèves	Plonger !
55	M	Plonger (<i>montre la double page correspondante</i>)
56	H	Splich, splach
57	M	Attention, on attend que tout le monde soit... (<i>tourne la page</i>) vous êtes prêts pour traverser la rivière ?
58	Élèves	Oui !
59	M	On compte combien de fois on lit le mot hein (<i>en montrant le texte</i>).
60	Plusieurs élèves	Six fois !
61	Élèves	(<i>l'enseignante montre les onomatopées à lire avec le doigt</i>) Splich, splach, splich, splach, splich, splach
62	M	(<i>ferme le poing</i>) Nous avons traversé la rivière. Vous êtes mouillés ?
63	S	Non !
64	Plusieurs élèves	Oui !
65	M	Vous n'êtes même pas mouillés ?
66	Plusieurs élèves	Si !
67	Sa	Moi je suis toute mouillée.
68	Hi	Moi je suis tout...
69	Me	Moi je suis mouillée.
70	M	Vous avez pensé à tenir vos chaussures comme ça pour pas qu'elles soient mouillées? (<i>fait comme si elle tenait ses chaussures au-dessus de l'eau</i>)
71	Plusieurs élèves	Oui !
72	M	Allez tenez vos chaussures (<i>les élèves font le même geste que l'enseignante</i>).
73	Mo	Moi je suis mouillé.
74	M	On va la refaire. Vous êtes prêts ?
75	M + Élèves	Splich, splach, splich, splach, splich, splach (<i>en avançant les mains une à une pour imiter la marche</i>).
76	M	(<i>ferme les poings</i>) Ça y est ! On a traversé la rivière. Quand il fera beau dans la cour, on le fera pour de vrai. On se mouillera.
77	Plusieurs	(<i>Cris d'exclamation</i>)

	élèves	
78	M	Nous ?
79	Élèves	Allons à la chasse à l'ours !
80	M	Nous ?
81	Élèves	Allons en prendre un très gros !
82	M	La ?
83	Élèves	Vie est belle !
84	M	<i>(fait un signe de la main pour demander aux élèves de continuer)</i>
85	Élèves	Nous n'avons peur de rien !
86	M	<i>(fait une tête surprise en ouvrant de grands yeux, porte la main à la bouche)</i>
87	Élèves	Ooooh !
88	Mo	Une forêt !
89	M	C'est déjà fait la forêt.
90	So	De la boue !
91	Plusieurs élèves	De la boue !
92	M + élèves	<i>(montent les mains)</i> Épaisse et collante. On ne peut pas passer dessus...
93	Sa	Dessous !
94	M	Dessus !
95	Élèves	<i>(avec la gestuelle)</i> On ne peut pas passer dessous.
96	M + élèves	<i>(avec gestuelle)</i> Allons-y ! Il n'y a plus qu'à s'y enliser !
97	M	Allez faites-moi voir comment vous êtes bien enlisés dans la boue <i>(tient ses jambes et fais mine d'avoir des difficultés à lever ses pieds, les élèves l'imitent)</i> .
98	N	Moi je reste dans la boue.
99	M	Ça fait quoi comme bruit ?
100	Plusieurs élèves	Plaf, plouf, plaf, plouf <i>(l'enseignante montre l'image avec le texte)</i> , plaf, plouf, plaf, plouf, plaf, plouf...
101	M	Dîtes donc, vous avez traversé longtemps là ! Allez on le refait pour de vrai <i>(pointe le texte du doigt)</i> .
102	Élèves	Plaf, plouf, plaf, plouf, plaf, plouf !
103	M	<i>(ferme le poing)</i> Vous avez beaucoup de boue sur les jambes là ?
104	Plusieurs élèves	Oui !
105	Plusieurs élèves	Non !

106	M	<i>(soulève la semelle de sa chaussure)</i> Regardez sous les pieds.
107	Mo	Moi j'en ai pas.
108	Ib	Moi j'en ai plein !
109	Élèves	(brouhaha collectif)
110	M	Frottez vos pieds par terre. Allez frottez là, enlevez toute la boue là <i>(en frottant ses pieds, les élèves l'imitent)</i> . Ça y est vous avez les chaussures propres ?
111	Plusieurs élèves	Oui ! <i>(commencent à discuter entre eux)</i>
112	M	Attention vous tous seuls !
113	Plusieurs élèves puis la classe	<i>(l'enseignante ne lit pas le texte mais fait le mouvement des lèvres accompagné de quelques gestes)</i> Nous allons à la chasse à l'ours ! Nous allons en prendre un très gros ! La vie est belle ! Nous n'avons peur de rien ! Ooooooh !
114	Ha	Une prairie !
115	O	Rivière !
116	M	<i>(fait des gestes pour aider les élèves à trouver)</i>
117	Plusieurs élèves	Une forêt ! Hou, hou, hou, hou, hou, hou <i>(l'enseignante porte les mains au coin de la bouche, certains élèves l'imitent. Elle montre les images.)</i>
118	O	Une forêt !
119	Plusieurs élèves	Hou, hou, hou, hou...
120	M	On le refait en comptant ?
121	Plusieurs élèves	Hou, hou hou...
122	M	Chut ! <i>(ferme le poing)</i> Allez ensemble <i>(pointe le texte du doigt)</i> .
123	Élèves	Hou, hou, hou, hou, hou, hou.
124	M	<i>(ferme le poing)</i> Chut, vous avez fait un peu trop longtemps. Et on avait dit que c'était des hiboux et des chouettes, vous m'avez fait plutôt le vent dans les branches. On fait le hibou maintenant.
125	Plusieurs élèves	Oui !
126	M + élèves	Houuu, houuu, houuu, houuu, houuu, houuu.
127	M	Voilà, c'est une autre ambiance.
128	L	A chaque fois, on fait le hibou.
129	M	Chut, <i>(en chuchotant)</i> nous allons...
130	Élèves	Allons à la chasse à l'ours. <i>(L'enseignante leur fait signe de parler plus bas)</i> Nous allons en prendre un très gros. La vie est belle. Nous n'avons peur de rien.

		Ooooh !
131	H	De la neige !
132	Sa	Une rivière !
133	Plusieurs élèves	De la neige !
134	Ib	On ne peut pas passer dessus.
135	So	Glaçante.
136	Plusieurs élèves	... <i>(inaudible. L'enseignante continue de faire des gestes pour les guider.)</i>
137	Plusieurs élèves	On ne peut pas passer dessus, on ne peut pas passer dessous. Allons-y !
138	M + élèves	Nous n'avons plus qu'à l'affronter !
139	M	Vous êtes prêts ?
140	Élèves	Oui !
141	M	Vous avez mis les bonnets ?
142	Élèves	Oui !
143	M	Les gants ?
144	Élèves	Oui !
145	M	Pantalon, les bottes ?
146	Élèves	Oui !
147	M	La doudoune ?
148	Élèves	Oui !
149	M	On traverse ?
150	Élèves	Oui ! Criss, criss, criss, criss...
151	M	Chut, hé, hé, hé, il n'y a pas de bruit. Tout est blanc. La neige étouffe les bruits. On va entendre que le crissement des pieds dans la neige. Vous êtes prêts ? <i>(montre l'illustration)</i>
152	M + élèves	Criss, criss, criss, criss, criss, criss <i>(en levant les pieds pour imiter les pas)</i>
153	M	Chut, est-ce que vous voyez vous les marques dans la neige ? <i>(pointe du doigt le sol.)</i>
154	Élèves	Oui.
155	M	Regardez, on voit comme, comme des petits ronds noirs dans la neige, c'est les petits pieds...
156	Sa	C'est ça ! <i>(en pointant le sol du doigt)</i>
157	M	... Des enfants. Et regardez, il y a les petites traces des oiseaux derrière vous.

158	Élèves	Oh ! (<i>en se retournant</i>)
159	M	Vous les voyez les petits oiseaux qui ont marché dans la neige ?
160	Élèves	Oui.
161	Mo	Moi je vois pas.
162	M	Oh il y a le coucou, le pivert, là... la grosse mouette ! Et là, il y a l'hirondelle. Et la mésange. Et la colombe. Et la fauvette. (<i>en pointant du doigt le sol. Certains élèves rigolent.</i>)
163	Ma	Et le papillon ! (<i>une élève lève le doigt.</i>)
164	M	Et... Le... Loup.
165	Élèves	AAAAAAAAAH ! (<i>crient et commencent à bouger dans tous les sens.</i>)
166	Mo	Hé, est tombé de ta poche ! Le téléphone ! (<i>l'enseignante ferme le poing et tourne la page</i>) Est tombé de ta poche.
167	M	Nous ?
168	Élèves	Allons à la chasse à l'ours !
169	M	Nous ?
170	Élèves	... (<i>inaudible</i>)
171	M	Stop ! Tous ceux qui ont bougé se remettent à leur place vite !
172	Sa	Maitresse
173	M	Tous ceux qui ont bougé se remettent à leur place (<i>les élèves reforment le cercle</i>). On est tous ensemble à la chasse à l'ours. Mais on a un petit peu peur quand même si on n'est pas tous ensemble, on sait pas ce qui va nous arriver. Vous êtes prêts ? On continue la chasse ?
174	Plusieurs élèves	Oui.
175	M	La vie est ?
176	Élèves	Belle ! Nous n'avons peur de rien.
177	M	Oh ! (<i>effrayée</i>)
178	Plusieurs élèves	Oh ! Une grotte !
179	M	Attendez (<i>se lève et marche doucement pour éteindre la lumière. Elle revient vers les élèves, chuchote</i>) Une grotte, étroite et ?
180	Élèves	(<i>en chuchotant</i>) Ténébreuse.
181	M	Ténébreuse. On ne peut pas passer ? (<i>en levant sa main</i>)
182	Élèves	Dessus.
183	M + élèves	On ne peut pas passer dessous. Allons-y ! Il n'y a plus qu'à l'explorer !

184	M	<i>(en chuchotant)</i> Vous allez vous lever tout doucement. Chuut ! <i>(Tout le monde se lève. L'enseignante fait signe aux élèves de la suivre silencieusement. Ils commencent à traverser la salle.)</i>
185	M + élèves	Peti peta, peti peta, peti peta.
186	M	On s'assoit. Ooh !
187	Élèves	Ooh !
188	M	<i>(en montrant son nez)</i> Un museau.
189	M + élèves	Brillant ! Deux oreilles pointues ! Deux yeux perçants ! C'EST UN OURS !!!
190	M	Oh ! Qu'est-ce qu'on fait ? <i>(Les élèves crient, se lèvent et traversent la salle dans l'autre sens.)</i>
191	M	Alors attention, qu'est-ce qu'il faut qu'on fasse ?
192	Mo	Cric crac !
193	T	Criss !
194	M + élèves	Criss ! <i>(reprennent la gestuelle correspondant à cette onomatopée.)</i>
195	M + élèves	Criss ! Criss ! Criss ! Criss !
196	M	Chut, on a oublié de faire peti peta ! Oh !
197	M + élèves	Peti peta, peti peta, peti peta <i>(en traversant la salle.)</i>
198	M	<i>(ferme le poing)</i> Après la forêt, comment elle fait la forêt ?
199	Élèves	Hou, hou, hou, hou, hou, hou <i>(traversent la salle.)</i>
200	M	Après qu'est-ce qu'il y avait ?
201	L	La neige.
202	Sa	La neige !
203	M	La neige on l'a fait.
204	Y	La boue.
205	M	La boue.
206	M + élèves	Plaf, plouf, plaf, plouf, plaf, plouf <i>(traversent la salle.)</i>
207	M	Et... La rivière ?
208	M + élèves	Splich, splach, splich, splach, splich, splach <i>(traversent la salle.)</i>
209	Ma	Moi je suis allé à la maison.
210	M	Et il y a quoi alors ? C'est quoi maintenant ?

211	Hi	La maison !
212	M	Non, qu'est-ce qu'il y a encore ? L'herbe !
213	Plusieurs élèves	L'herbe !
214	Élèves	Flou, flou, flou, flou, flou, flou (<i>traversent la salle. Ils parlent tous en même temps.</i>)
215	M	Chut ! (<i>plusieurs fois</i>) Bon, vous êtes prêts ?
216	Élèves	Oui !
217	M	Alors, on court vers la porte, on ouvre la porte, on grimpe l'escalier (<i>les élèves joignent le geste à la parole.</i>)
218	T	On a oublié de fermer la porte !
219	M	Oh ! On a oublié de fermer la porte ! (<i>Les élèves font l'aller-retour de la salle en courant, l'enseignante sourit.</i>)
220	M	On remonte l'escalier (<i>tout le monde fait des petits pas</i>). On a fermé la porte ?
221	Plusieurs élèves	Non !
222	M	Attendez, attendez, on va la fermer ici. On descend les escaliers (<i>petits pas</i>), on ferme la porte. On est dans la chambre. Qu'est-ce qu'on fait ?
223	Plusieurs élèves	... (<i>inaudible</i>)
224	M	On se met sous le lit ?
225	Élèves	Oui ! (<i>Tout le monde s'assoit. Les élèves rigolent, un élève se relève et marche dans la salle.</i>)
226	M	Ça y est, vous êtes sur les couvertures ?
227	Élèves	Oui !
228	M	(<i>en montrant l'illustration</i>) Nous n'irons plus...
229	M + élèves	Jamais à la chasse à l'ours !
230	Ha	On la refait ?

ANNEXE 3

Verbatim de la séance de lecture, Le petit chaperon rouge, en BCD (groupe des filles, classe de grande section de maternelle)

1	M	<i>(en murmurant)</i> On écoute.
2	S	...
3	M	<i>(toujours en murmurant)</i> On ne parle pas, c'est moi qui parle. <i>(montre l'album)</i> Je vais vous faire voir une fois sans rien dire dans le silence et après je vous le referai voir. A ce moment-là vous pourrez parler. Pas maintenant. Gardez bien les images dans votre tête <i>(tourne les pages de l'album en même temps.)</i>
4	C	Oh ! <i>(tout bas, quand le loup apparaît sur une des illustrations.)</i>
5	M	Imane. Tu n'es plus avec nous. Tu es partie loin. Tu as pris le tramway là, partie.
6	H	Maitresse, je... <i>(l'enseignante fait signe de se taire.)</i>
7	My	Oh ! <i>(tout bas, porte les mains sur son visage devant l'illustration du loup.)</i>
8	M	<i>(en s'adressant à une élève)</i> T'as pris le tramway aussi toi ? Kellya tu es en train de rater une image. Vous avez le droit d'essayer de lire hein, pour ceux qui commencent à lire <i>(termine l'album, fais signe aux élèves de se taire.)</i> Réfléchissez, réfléchissez <i>(en faisant tourner ses doigts au niveau des tempes. Certaines élèves reprennent le geste)</i> et chacun me dit UNE phrase. <i>(Une élève lève le doigt.)</i> Non non, tout le monde dira une phrase, c'est pas la peine de lever la main. Une seule phrase et après je vous refais voir les images et à ce moment-là vous pourrez parler. Mais pour l'instant, vous me dites qu'une seule chose alors réfléchissez bien à la chose que vous avez envie de dire. Et on dit pas comme la copine. On trouve sa phrase avant d'entendre la copine. Vous avez tous, euh toutes votre phrase ?
9	Plusieurs élèves	Oui.
10	M	Dounia t'as trouvé ce que tu vas dire ? Cherche Dounia. <i>(En s'adressant à tout le groupe)</i> Une seule hein, pas deux.
11	H	Moi j'ai trouvé.
12	M	C'est très bien. Vous avez toutes votre phrase ? Myriam tu as ta phrase dans ta tête ? Tu sais ce que tu vas dire ? <i>(l'élève fait non de la tête)</i> Ben cherche, je vois que tes yeux cherchent pas.
13	H	Moi j'ai, moi j'ai.
14	M	Imane tu as trouvé ? <i>(l'élève fait non de la tête)</i> Oui tu fais semblant de chercher toi je te connais.
15	H	Moi j'ai trouvé. <i>(L'enseignante fait signe à H de se taire.)</i>
16	M	Kerya t'as trouvé ? Super.

17	My	Moi aussi.
18	M	Ca y est Dounia ? T'as le droit de dire quelque chose sur ce que tu viens de voir. Tu continues de chercher Dounia ? Tu vas pas dire comme les copines hein. Allez Hadil tu commences. (<i>pointe le doigt vers l'élève.</i>)
19	H	La chaperon rouge.
20	S	(<i>l'enseignante pointe du doigt H</i>) Euh, le petit a pris le chemin qui est long.
21	C	(<i>l'enseignante pointe du doigt C</i>) Le loup il ... (<i>inaudible</i>)
22	M	On n'a pas entendu. C'est très bien certainement mais on n'a pas entendu.
23	C	Le loup il a des grandes dents.
24	M	Le loup a des grandes dents.
25	My	(<i>l'enseignante pointe du doigt My</i>) Le loup il est venu.
26	M	Kellya. Tu continues Imane ? (<i>L'enseignante pointe du doigt I.</i>) Kellya. Elles ont dit une chose que tu avais trouvé ? C'est pour ça ? Tu sais plus quoi dire ? Tu réfléchis encore ? Kerya ?
27	K	... (<i>inaudible</i>)
28	M	On a pas entendu ma puce. On t'a pas entendu.
29	K	Le loup voulait prendre la grand-mère.
30	M	Le loup voulait prendre la grand-mère. A toi (<i>en pointant du doigt D.</i>)
31	D	Le chaperon rouge il a, il a dit loup est, il a dit gros yeux.
32	M	Tu, tu... Tu as vu tout ça toi ? (<i>en pointant l'album du doigt</i>) Tu l'as entendu ? Tu as entendu des paroles ? Tu les as entendues dans ta tête, c'est toi qui a fait les paroles dans ta tête ? (<i>D acquiesce.</i>) Maissane ?
33	Ma	Il a dit le loup il voulait il a vu une maison.
34	M	Attends recommence parce que tu as commencé par « il a dit » puis après t'as dit « il a vu ». Recommence alors.
35	Ma	Il a vu une maison.
36	M	Qui a vu une maison ?
37	Ma	Le loup.
38	M	Le loup a vu une maison. C'est ça ta phrase ? (<i>pas de réaction de Ma.</i>) Maissane si c'est pas ça, tu recommences. Qu'est-ce que tu veux nous dire exactement ?
39	Ma	Le loup il
40	M	Le loup ? Il est où le loup ? Tu veux nous dire où il est le loup ? (<i>Ma répond non de la tête.</i>) Non ? Qu'est-ce que tu veux nous dire ?
41	Ma	Sais plus.
42	M	Ah, tu peux encore chercher. (<i>Ke lève la main</i>) Ça y est Kellya elle a trouvé sa phrase.
43	Ke	Euh, c'est, c'est le loup a trouvé la maison.
44	M	C'est ça qu'elle veut dire Maissane ? (<i>Ke fait non de la tête.</i>) Toi tu dis le loup a trouvé la maison. Quelle maison ? Tu parles de la maison comme si on la

		connaissait. Quelle maison ?
45	Ke	De la grand-mère.
46	M	La grand-mère de qui ?
47	Ke	Le chaperon rouge.
48	M	Ah ! Donc si je reprends toutes vos phrases, je sais qu'il y a un loup, un petit chaperon rouge, une grand-mère, une maison.
49	Ma	Et une maman.
50	M	Et une maman ?
51	Plusieurs élèves	Non !
52	M	On vérifie ensemble ?
53	Groupe	Oui.
54	M	Donc. Couverture (<i>la montre aux élèves</i>), il y a un loup et ce que vous appelez vous un petit chaperon rouge (<i>en les pointant du doigt sur la couverture</i>). Et là vous voyez quelque chose ? (<i>en montrant le panier</i>)
55	Groupe	Un panier ! Le panier !
56	M	Ah ! Donc on a encore quelque chose de plus. On a en plus un panier. On va prendre tout ce qu'on trouve dans le livre. Maissane s'il te plait tu es avec nous. Et après peut-être qu'on sera exactement ce que ça raconte. Parce que vous avez tous dit que ça racontait quelque chose. C'est un livre qui raconte quelque chose ?
57	My	Non.
58	M	Non ça raconte pas quelque chose ?
59	Ma	Si !
60	M	C'est juste des images ? Ça raconte quoi ?
61	Ma	Ça raconte une histoire.
62	M	Ça raconte une histoire. Donc on est, à part Myriam qui... qui écoute pas d'ailleurs, qui se retourne. Est-ce que tu peux arrêter la gymnastique s'il te plait sur les bancs Hadil ? Oui c'est possible Hadil ?
63	H	Mon pantalon i'm'gène.
64	M	C'est pas grave, il va pas partir tout seul, il est là. Arrête de bouger et il bougera plus. Tu es avec nous ? Donc première page (<i>montre la page</i>), vous voyez quoi ?
65	Ma	Une couse.
66	M	Oui une couse, une machine à coudre. Alors pourquoi ? Est-ce que ça a un rapport avec le loup, le petit chaperon rouge, le panier ?
67	Ma	Ah ! (<i>en levant le doigt</i>)
68	M	Vous mettez quelque part dans votre tête, on verra après. (<i>tourne la page</i>) Des ciseaux !
69	Groupe	Des ciseaux.

70	H	C'est pour couper le...
71	M	DES ciseaux. Je vous ai expliqué pourquoi il y avait... on dit des ciseaux parce qu'il y a deux lames. Alors est-ce que c'est dans l'histoire que vous pensez ça, les ciseaux ? Vous le mettez quelque part dans votre tête ?
72	Groupe	Oui.
73	M	Alors là qu'est-ce que vous voyez ? On lève la main pour parler. Maissane. On commence par cette page là.
74	Ma	On voit un déguisement.
75	M	Un déguisement. Et toi Imane ? Tu vois autre chose ?
76	I	Un chapeau.
77	M	Tu vois un chapeau. Et toi Dounia ?
78	D	Le petit chaperon rouge.
79	M	<i>(en montrant l'illustration suivante)</i> Ah là tu vois un petit chaperon rouge. Mais là ? Kellya ?
80	Ke	Euh... Là c'est, c'est, c'est euh, le, le, la...
81	M	Hadil.
82	Ke	La maison.
83	M	Là tu vois une maison ?
84	H	Non !
85	M	Pourquoi tu dis non ? Tu laisses Kellya parler !
86	Ke	Parce qu'en fait c'est le monsieur qui a coupé le toit.
87	M	Ah. Et toi Dounia tu vois un chapeau. Et elle, elle voit une maison.
88	D	C'est la mamie.
89	M	Ah ça c'est la mamie ? <i>(en montrant la première illustration)</i> La mamie de qui ?
90	Ke	Ah je sais ! Je sais !
91	D	Du chaperon rouge.
92	M	Ah du chaperon rouge qui est là ? <i>(montre la seconde illustration)</i>
93	My	C'est le chaperon rouge !
94	M	Comment on peut savoir si c'est bien ça ? Est-ce qu'on peut savoir si c'est ça ? Myriam ? C'est quoi ?
95	My	C'est un chaperon rouge.
96	M	Là c'est un chaperon rouge ? <i>(montre la seconde illustration)</i> Je pense que...
97	My	Il est là aussi.
98	M	Tout le monde est d'accord pour dire, Chaima, tout le monde est d'accord pour dire que c'est un chaperon rouge là ?
99	Plusieurs élèves	Oui.
100	M	Alors comment on peut... Kellya ?

101	Ke	<i>(se lève)</i> En fait, c'est, tout ça là...
102	M	Reste assise ma puce, reste assise.
103	Ke	Tout, tout le truc blanc...
104	M	Oui.
105	Ke	Ça <i>(en montrant du doigt la première illustration)</i>
106	M	La silhouette blanche.
107	Ke	C'est, les trucs blanches...
108	M	La silhouette blanche parce que truc ça veut pas dire...
109	Ke	La silette blanche.
110	M	Silhouette.
111	Ke	Ben, ben il est, il était le chaperon rouge parce que c'est pareil mais que là, là il est peint en blanc, là il est peint en rouge <i>(montre du doigt les illustrations)</i> .
112	M	C'est pareil, la silhouette, on a déjà dessiné des silhouettes nous autour du corps.
113	Ke	Oui mais c'est bizarre...
114	M	Ça ressemble à la silhouette du petit chaperon rouge.
115	Ke	C'est bizarre, c'est bizarre...
116	My	Mais...
117	M	Attends on écoute Kellya.
118	Ke	C'est bizarre parce que là c'est blanc de ce côté...
119	M	Oui <i>(en montrant les illustrations correspondantes)</i> .
120	Ke	Et là c'est rouge et un petit peu, et là c'est noir et un petit peu, et le yeux, et l'œil blanc.
121	M	Ah. Tu te rappelles quand on colorie ?
122	H	Maitresse ?
123	M	Quelques fois je vous dis, euh, tout ce qui est blanc, vous le laissez, vous ne coloriez pas quand c'est blanc et le bonhomme il sera en couleur. Quelques fois il y a des choses qu'on ne colorie pas qui restent blanches. Et quelques fois je vous dis c'est là où y'a rien, c'est le vide. Tu te rappelles de ça ? Quand on fait des silhouettes. Ça ressemble à quoi le fait que... <i>(regarde l'illustration)</i> bon toi tu dis que c'est un chapeau donc tu as vu que c'est plus une maison, c'est un petit chaperon rouge. Comment on peut être sûr que ce soit la silhouette du petit chaperon rouge ?
124	H	Parce que c'est...
125	Ma	Ben parce que...
126	Ke	Parce que ça c'est...
127	M	Faudrait le demander au monsieur qui a fait le livre <i>(en montrant la couverture)</i> .
128	Ke	<i>(se lève)</i> Je sais ! Parce que c'est, parce que c'est pareil mais là, parce que c'est là de, le truc de, de <i>(s'approche de l'album en le montrant du doigt)</i> ça sinon
129	My	<i>(lève le doigt)</i> Moi je sais maitresse !

130	Ke	Mais après c'était coupé, là c'était coupé...
131	M	Ah c'était coupé ! On dirait que c'est découpé. Tu as raison. On continue (<i>fait signe à Ke d'aller se rassoier</i>).
132	Ke	Là c'est...
133	M	Kellya il faut laisser la place aux autres (<i>fait signe à My de parler</i>).
134	My	C'est les habits.
135	M	C'est les habits. La silhouette, les habits et c'est découpé. Alors (<i>s'apprête à tourner la page puis se ravise</i>). Oui Dounia ? (<i>D se lève</i>) Maissane. Non restez assis quand vous voulez parler.
136	D	Là, là les zigzags là, c'est pas pareil.
137	M	Écoutez bien, vous avez dit découper, silhouette, zigzag. Donc vous voyez bien que c'est pas dessiné, hein ? (<i>s'adresse à K</i>) Avance.
138	D	Ils ont des, des robes avec des zigzags y sont pareils.
139	M	Alors, vous voyez un rapprochement entre ça et ça. Vous voyez bien qu'il y a des angles, que c'est comme si ça avait été découpé, on avait tourné autour.
140	C	Bah la première page j'ai vu qu'il y a écrit « rouge ».
141	M	Ah, la première page tu as lu qu'il y a écrit « rouge » (<i>revient à la couverture</i>). Oui parce que là (<i>retourne aux pages 1 et 2</i>) y'a écrit quelque chose ou pas ?
142	Groupe	Non.
143	M	Mais par contre sur la première page, viens montrer là où tu as vu rouge (<i>C vient montrer le mot rouge sur la couverture</i>). Très bien. Tu as vu le mot « rouge ». Comment ça se fait que tu sais qu'il y a écrit rouge ?
144	C	Parce que j'ai réfléchi.
145	M	Tu as réfléchi. Tu l'as déjà vu ce mot ? (<i>C acquiesce</i>) D'accord. Où est-ce que vous l'avez déjà vu ce mot « rouge » ?
146	Ma	Au chaperon rouge.
147	M	Parce que vous avez déjà vu quelqu'un vous montrer un livre sur lequel y'avait écrit « chaperon rouge ». C'est qui ce quelqu'un ? Qui est-ce qui vous a raconté l'histoire du petit chaperon rouge ?
148	Ke	Je sais !
149	My	Personne.
150	M	Oh !
151	Ke	Je sais ! Parce que avant c'était quelqu'un qu'avait lu cette histoire c'était, euh, c'était tu sais, ben la maitresse que euh, que t'as envoyé là, petite. La, la, avec les cheveux long.
152	M	Une stagiaire ? Une stagiaire qui vous a raconté l'histoire du chaperon rouge ?
153	Plusieurs élèves	Oui, oui, voilà.
154	M	Mais c'était pas ce livre ?
155	Ke	Si c'est ça !

156	D	Non.
157	C	Non, non.
158	Ke	Si c'était lui.
159	Plusieurs élèves	Non.
160	M	C'était l'histoire du petit chaperon rouge. Mais Périne elle vous a pas raconté l'histoire du petit chaperon rouge ?
161	Ke	Si !
162	My	Si, c'était pas lui, si.
163	H	C'était Périne.
164	M	Périne elle vous a lu beaucoup d'histoires du petit chaperon rouge ! Beaucoup d'histoires différentes.
165	Ma	Mais pas pareil, pas celle-ci.
166	M	Mais pas celle-ci. On continue. Donc très bien. Là il y a les écritures Chaima, je suis d'accord avec toi. Donc là si on sait pas ce qu'il y a comme dessin, on peut vérifier en regardant les écritures, en lisant les écritures. Là si je sais pas ce que c'est (<i>montre le dessin de la couverture</i>), je lis le-petit-chaperon-rouge (<i>en pointant du doigt chaque mot</i>). Comme y'a un élément qui est rouge, je pense que c'est ça le petit chaperon rouge. Mais là (<i>en montrant le dessin du loup</i>) ? Si on connaît l'histoire, on peut savoir. Si on connaît pas l'histoire, on sait pas ce que c'est. Myriam arrête de faire la balançoire.
167	H	Maitresse.
168	M	On continue ? Ceux qui veulent me dire ce qu'ils voient peuvent lever la main (<i>montre pages 3 et 4</i>). Hadil ?
169	H	... (<i>inaudible</i>)
170	M	Comment ?
171	H	... (<i>inaudible</i>)
172	M	J'ai pas compris.
173	Ke	Elle a dit une poubelle.
174	M	Tu vois une poubelle. Euh... dans l'histoire du petit chaperon rouge, on parle d'une poubelle ? Maintenant que vous êtes tous d'accord pour dire que c'est l'histoire du petit chaperon rouge, essayez de dire des choses qui sont dans l'histoire. Je pense. Ou alors c'est des pièges. Peut-être qu'il y a des pièges dans cette histoire. Peut-être qu'ils nous ont mis des dessins qui ne sont pas dans l'histoire du petit chaperon rouge, c'est possible. Euh... Chaima, toi tu vois quoi ?
175	C	Je vois un panier.
176	M	Tu vois un panier. On en avait déjà parlé du panier tout à l'heure. Et toi Safa ?
177	S	La galette qui est dans le panier.
178	M	Comment tu sais qu'il y a une galette dans le panier ? Est-ce qu'on la voit dans le panier la galette ?
179	Ke	Non.

180	M	Alors comment tu le sais toi dans ta tête, comment tu as...
181	H	C'est Périne qui l'a dit.
182	M	Périne vous a raconté que dans l'histoire, le petit chaperon rouge met la galette dans le panier.
183	My	Parce que, on a...
184	M	Donc quand on ne, quand on lit un livre et que l'on sait que c'est une histoire que l'on connaît (<i>montre le titre du l'album</i>), quelques fois même si l'image nous montre pas quelque chose, on le sait que ça existe. Parce qu'on connaît l'histoire. Donc toi tu sais ce qu'il y a dans le panier parce que tu connais déjà l'histoire. C'est pas l'image qui te le dit, c'est parce que tu connais déjà l'histoire. Donc c'est bien de savoir des histoires pour bien comprendre de nouvelles histoires. Mais ça c'est quoi ? (<i>montre l'illustration p. 3</i>) Dounia ?
185	D	... Un poubelle.
186	M	UNE poubelle pas un poubelle. Une poubelle et ? Kellya ?
187	D	Une serviette.
188	M	Une serviette. Toi Kellya tu vois quoi ?
189	Ke	Je vois, derrière (<i>se lève</i>) ...
190	M	Tu restes assise.
191	Ke	Dans le, faut encore retourner parce que, parce que derrière y'a une image qu'il y a des mots et dans les autres pages y'a pas de mot.
192	M	Ah toi tu veux dire que pour nous aider à savoir ce que c'est, on va peut-être lire les mots d'après ?
193	Ke	Non.
194	M	Non ?
195	Ke	Je dis, derrière, y'a, y'a une image qui y'a des mots.
196	M	Oui.
197	Ke	Comme on peut lire.
198	M	Oui.
199	Ke	Et dans les autres y'a pas de mots qu'on peut lire.
200	M	D'accord donc là on peut pas être sûr parce que y'a pas les mots pour vérifier ?
201	Ke	Et même, même devant (<i>se lève</i>)
202	M	(<i>montre la couverture</i>) Là y'a les mots.
203	Ke	Non là (<i>s'approche et montre la page</i>).
204	M	Avant tu veux dire, la page d'avant.
205	Ke	Ici et là aussi, là aussi (<i>tourne les pages suivantes</i>)...
206	M	Oui.
207	Ke	Là aussi on peut pas (<i>continue de tourner les pages</i>), là aussi...
208	M	Oui.

209	Ke	Là aussi, là aussi, là aussi (<i>My se lève pour voir</i>)...
210	M	Va t'asseoir. Oui. On cherche une image où il y a des mots. Tu veux que je cherche une image où il y a des mots ? (<i>tourne les pages</i>) Ah, là y'a des mots (<i>montre la double page au groupe</i>), va t'asseoir. Maissane.
211	Ke	Là mais en plus gros (<i>retourne s'asseoir</i>).
212	M	Ah ! Les mêmes mots en plus gros. Je suis d'accord (<i>tourne les pages</i>), je... Ah ! C'est ça que tu cherches.
213	Ke	Oui et, mais dans les autres, y'a deux images qu'il y a les mots mais dans les autres non.
214	M	Voilà. Donc c'est un livre, pour résumer, c'est un livre qui parle d'une histoire que vous connaissez. Donc même si y'a pas les mots, vous connaissez l'histoire. Vous pouvez la raconter même sans les mots. Mais quelques fois, l'auteur et l'illustrateur se sont mis d'accord pour écrire des mots en plus des images. Quelqu'un peut le lire ça ? (<i>les doigts se lèvent</i>) Essayez tous d'abord, essayez tous. Je pense que vous devez pouvoir y arriver. Vous reconnaissez les lettres ou pas ?
215	Ke	Oui !
216	M	Parce que... Elles sont bizarres les lettres, vous trouvez pas qu'elles sont bizarres les lettres ?
217	Ke	Je sais y'a quelles lettres !
218	My	Non.
219	M	Tu trouves qu'elles sont, j'écris comme ça moi au tableau ?
220	Ke + My	Non.
221	Ke	Et c'est... (<i>se lève</i>)
222	M	Et vous, vous écrivez comme ça dans votre imagier ?
223	My	Oui.
224	H	Non.
225	M	Ah oui ? Regardez bien, (<i>s'adresse à Ke</i>) reste assise, regardez bien comment sont les lettres.
226	Ke	Je sais pas...
227	H	Ils sont les mêmes.
228	M	Elles sont comment les lettres ?
229	Ke	Maitresse.
230	H	C'est les mêmes !
231	My	C'est les mêmes !
232	Ke	Parce qu'en fait les lettres elles sont comme ça, en petites lettres, elles sont en petites lettres...
233	M	Oui, en script, elles sont en script.
234	Ke	(<i>se lève</i>) En script et là, c'est le, là c'est le T (<i>l'enseignante lui fait signe de se rasseoir</i>) mais sauf qu'elle est un petit peu en bas et le O il est, il est normal mais

		sauf qu'il est, en bas, il est un peu carré...
235	M	Ah il est un petit peu en carré.
236	Ke	<i>(se lève)</i> Et le C, et le C aussi mais le, le C aussi, mais sauf qu'il est pas fermé, si ça sera fermé, il sera beaucoup fermé, et s'il est pas fermé, et ben il sera un petit peu fermé.
237	M	Oui assieds-toi Kellya. Regardez-bien les lettres, on dirait...
238	H	Maitresse ?
239	M	Vous savez à quoi ça me fait penser ces lettres ?
240	Ke	... <i>(inaudible)</i>
241	M	On dirait que, imaginez que les lettres elles sont en gâteau. Vous connaissez des gâteaux.
242	Plusieurs élèves	Oui.
243	M	Imaginez que les lettres elles sont faites en gâteau.
244	I	<i>(s'adresse à Ke)</i> Arrête !
245	M	Et regardez-bien, y'a le loup a croqué un petit peu les lettres. Vous voyez qu'il a un petit peu croqué les lettres ?
246	Élèves	Oui.
247	M	On dirait qu'il a mangé des morceaux de lettres.
248	H	En plus, ils sont les mêmes les lettres.
249	M	Et oui, il y a écrit trois fois la même chose, c'est vrai <i>(montre le texte sur la page)</i> . Il y a trois fois le même mot. <i>(les élèves parlent)</i> Vous trouvez pas que les lettres on dirait qu'elles ont été un petit peu croquées ?
250	Ke	Ah ça y est je sais ce qu'il y a écrit ! En fait, ...
251	M	Alors qu'est-ce qu'il y a d'écrit ?
252	Ke	En fait, y'a lit, y'a écrit « le loup a mangé un petit peu les lettres ».
253	M	<i>(rigole)</i> Ah peut-être <i>(en regardant l'album)</i> .
254	Ke	Ou sinon y'a écrit...
255	M	Mais il faudrait lire si on veut être sûr.
256	Ke	Sinon y'a écrit...
257	M	Safa ?
258	Ke	Sinon y'a écrit, euh, ...
259	M	Peut-être qu'Hadil elle va arrêter de déménager hein ?
260	Ke	Sinon le loup, y'a écrit, le loup a mangé...
261	M	Attends « le-loup-a-mangé-les-lettres » <i>(compte les mots sur ses doigts en même temps)</i> combien de mots ?
262	Plusieurs élèves	Six !

263	Ke	Ben, en fait le loup a mangé le chaperon rouge.
264	M	Ouuuuuh, tout ça ! « Le-loup », je compte les mots, « le-loup-a-mangé-le-petit-chaperon-rouge ». Sept mots ! Tu crois qu'il y a sept mots là ?
265	H	Non !
266	Ke	Ah non ça y est, je sais...
267	S	Trois mots !
268	Ke	<i>(parle plus fort)</i> Ça y est je sais ! Ça y est je sais ! <i>(se lève)</i>
269	S	Trois mots !
270	M	Il y a trois mots. Il y a trois fois le même mot <i>(Ke essaye de se faire entendre)</i> a dit Hadil.
271	Ke	Le loup a mangé...
272	C	Trois mots.
273	Ke	Le loup, aussi, ...
274	I	Il y a trois mots
275	Ke	Mais !
276	I	Aussi trois mots dans les autres
277	M	Oui mais est-ce que...
278	Ma	Maitresse ?
279	M	Alors on essaye de le lire ? <i>(pointe le texte du doigt)</i> Ça c'est la lettre quoi ? Vous l'avez dit.
280	Plusieurs élèves	Le T !
281	M	Le T avec le ?
282	Plusieurs élèves	Le O.
283	M	C'est quoi le T, le [t] et le O ?
284	Plusieurs élèves	« to ».
285	M	Et le C à la fin, c'est le C qui coupe, <i>(Quelques élèves essaient de dire le mot)</i> [k]. Donc « to-k ».
286	C	Toc.
287	Plusieurs élèves	Toc, toc, toc !
288	M	Toc, toc ! Combien de fois ?
289	M + groupe	<i>(en lisant les mots de l'album)</i> Toc, toc, toc !
290	M	Oh ! Est-ce que ça va avec l'histoire du petit chaperon rouge ça ?
291	H	Non.

292	Ke	Si.
293	My	Toc, toc, toc.
294	M	Réfléchissez.
295	Ke	Le loup, le loup, oui je sais !
296	My	<i>(se lève)</i> Toc, toc, toc <i>(en comptant sur ses doigts)</i> .
297	M	Ah, à quel moment de l'histoire ?
298	Ke	Ça y est, je sais ! Quand...
299	M	Maissane, à quel moment de l'histoire on entend « toc, toc » ?
300	Ma	L'histoire quand...
301	M	Quand on la raconte, quand on parle ? Quand on la raconte en parlant ?
302	Ma	Quand le loup il, il, il va y aller à la maison de la grand-mère.
303	M	Voilà. C'est pour ça que je te pose la question à toi parce que...
304	Ke	Et...
305	M	... tu nous as parlé du loup qui voulait aller dans la maison. C'est ça que tu voulais nous dire tout à l'heure.
306	Ke	Et le loup, il...
307	M	Alors, <i>(baisse le ton)</i> on imagine le loup qui arrive devant la maison de la grand-mère du chaperon rouge et avec moi vous faites : <i>(tout bas et avec gestuelle)</i> toc, toc. Allez-y !
308	M + groupe	Toc, toc, toc.
309	M	Y'a quelqu'un ?

ANNEXE 4

Verbatim de la séance de lecture, Le petit chaperon rouge, en BCD (groupe des garçons, classe de grande section de maternelle)

1	Am	Pourquoi y'avait écrit « toc, toc » ?
2	M	Donc toi c'est une question ta phrase. Pourquoi il y avait écrit « toc, toc » ? D'accord. A d'autres. Qui veut parler ? Adam.
3	A	Il avait, il avait ouvert la porte.
4	M	Il avait ouvert la porte. Il avait ouvert la porte. Qui « il » ? Tu le connais toi « il » ? C'est qui « il » ? Tu m'as dit « il a ouvert la porte » mais qui « il » ? Tu le connais ? C'est qui « il » ?
5	A	C'est le petit chaperon rouge.
6	M	Tu mets pas ton pull devant ta bouche. Le ?
7	A	Le petit chaperon rouge.
8	M	Ah ben c'est important ce que tu viens de dire ! Tu viens de nous dire que le petit chaperon rouge a ouvert la porte. Vous le connaissez vous, le petit chaperon rouge ?
9	Groupe	Oui.
10	M	Stop
11		... (inaudible)
12	M	Chut (<i>pointe du doigt H</i>).
13	H	Rien.
14	M	Tu veux rien nous dire. C'est pas une phrase ça « rien », c'est un mot. Fais nous une phrase Hanouar.
15	H	J'ai vu un ciseau.
16	M	Tu as vu une paire de ciseaux. D'accord.
17	Ami	Ai vu un loup.
18	M	Tu as vu un loup Amine.
19	N	Le petit chaperon rouge il a fermé la porte.
20	M	Le petit chaperon rouge A fermé la porte. Ça vous tracasse la porte. Vous me parlez tous de la porte. Ilyesse.
21	I	Pourquoi il y avait des flèches par terre ?
22	M	Pourquoi il y avait des flèches par terre. Oui. Une question c'est une phrase, tu as le droit de poser une question. Oui ?
23	Ab	Aussi pourquoi, euh, pourquoi dans le livre y'a pas fait des mots ?

24	M	Pourquoi dans le livre il n'y a pas de mot ? C'est curieux parce que ton voisin qui est juste à côté de toi qui doit à peu près voir la même chose que toi puisqu'il est dans le même axe, il me dit qu'il a vu des mots. Tu lui rappelles ce que tu as vu comme mots ?
25	Am	« Toc, toc »
26	M	Alors c'est pas DES mots. C'est le même mot. Mais plusieurs fois.
27	Ab	Des mots.
28	M	Ah tu vois, lui il a, il a vu « toc, toc, toc ». Oui et toi ?
29	Ab	Oui mais pourquoi il a pas marqué, pourquoi il a pas, il a pas mis des mots là ?
30	M	Y'a pas ?
31	Ab	Dès le début.
32	M	Dès le début tu dis. Alors je recommence. Euh couverture, est-ce qu'il y a des mots ?
33	Plusieurs élèves	Oui.
34	M	Ah, couverture y'a des mots. Et après, première page... (<i>ouvre l'album et montre la page au groupe.</i>) Mots.
35	M	Et à partir de là, y'a ? (<i>montre la page</i>)
36	Groupe	... (<i>Les élèves parlent tous en même temps.</i>)
37	M	Plus de mot. (<i>s'adresse à Ma</i>) Assis-toi correctement.
38	H	Paire de ciseaux.
39	M	Et la paire de ciseaux d'Hanouar. Je suis d'accord avec toi Hanouar. Est-ce que monsieur Marouane va pouvoir s'asseoir comme un grand et arrêter de gigoter ? Merci. Tu me donnes le mal de mer. Assieds-toi correctement. Non là dans deux secondes tu bouges, t'es pas bien assis. Et écoute-nous, et si tu nous écoutes, tu vas oublier ton corps. Donc la paire de ciseaux qu'Hanouar, dont Hanouar nous a parlé. Et couverture y'a du texte, y'a des phrases. Première page ?
40	N	Y'a des mots.
41	M	Y'a des mots. Et après plus de mot. Sauf, on va chercher la page d'Amine où il y a écrit...
42	Ab	Mais y'a pas de mot là !
43	M	Mais on est d'accord avec toi Abdelhramane. Tu as bien remarqué qu'il y avait pas... Y'a des illustrations (<i>montre les images</i>), vous savez qu'on a appelé ça des illustrations mais y'a pas de texte.
44	N	Pourquoi il met...
45	M	Attends. Pour l'instant je réponds à la question d'Amine. On cherche l'endroit où il y a écrit « toc, toc ». (<i>tourne les pages</i>) Ah regarde, en tout petit, tu l'avais vu là ?
46	Am	Non, j'avais pas vu.
47	M	Ah t'avais pas vu qu'il y avait écrit « toc, toc » en petit là (<i>montre la page</i>).

48	Am	C'est le loup.
49	M	Toi tu as vu la page où c'est le loup qui fait « toc, toc ». Là c'est qui qui fait « toc, toc » ?
50	Ab + Am	C'est le loup.
51	Am	Et après y'a le petit chaperon rouge.
52	M	Donc tu as vu la page du chaperon rouge ou du loup toi ?
53	Am	Du petit chaperon rouge.
54	M	Ah c'est parce que là c'est écrit petit. Quand c'est écrit petit on voit pas bien.
55	N	Moi je vois.
56	M	Tu vois, oui ben tu es juste à côté. Et on cherche la page du petit chaperon rouge alors ? Qui fait « toc, toc » ? (<i>tourne les pages</i>)
57	Am	C'est là.
58	M	C'est là ? Comment tu sais que c'est le chaperon rouge ?
59	Am	Parce que.
60	M	Parce que quoi ?
61	Am	Le loup il est déjà dans la maison.
62	M	Comment tu sais qu'il y a un loup et qu'il y a un loup qui est déjà dans une maison ?
63	Am	Hum.
64	M	De...
65	Am	Parce que le loup il est arrivé avant le petit chaperon rouge.
66	M	Mais c'est, c'est pas écrit, je l'ai pas lu, comment tu le sais tout ça toi ?
67	Am	Parce que... il a couru.
68	M	Mais comment tu sais qu'il y a un loup qui court, qui arrive dans une maison et avant un petit chaperon rouge ?
69	N	C'est normal parce que, parce que le loup il avait dit que le chemin, il a, le chaperon rouge il prenait le chemin long.
70	M	Mais de quel loup vous me parlez ? De quel che... Comme si y'avait tout ça, moi je l'ai pas lu tout ça.
71	A	Là ! (<i>en se levant et en pointant du doigt l'album</i>) Est celui-là (<i>en s'avançant</i>).
72	M	Assieds-toi Adam.
73	Am	Moi je sais. C'est celui-là, qui est sur la page.
74	M	Mais attendez c'est de la magie ! Vous me faites de la magie ! Moi je suis en train de vous faire voir des, des images. Je vous ai pas lu le livre. Y'a rien d'écrit et vous vous êtes en train de me raconter une histoire. Mais comment vous la connaissez cette histoire ?
75	Am	Ben normal.
76	Ab	C'est, c'est

77	Am	Y'a plein d'histoires du petit chaperon rouge.
78	A	Depuis longtemps
79	M	Y'a plein de
80	A	Depuis longtemps.
81	M	Ah depuis longtemps ?
82	A	Hum (<i>en acquiesçant</i>).
83	M	Et y'a plein d'histoires du petit chaperon rouge ?
84	Plusieurs élèves	Oui.
85	Am	Oui y'en a qui ont écrit, y'en a qui sont pas écrits.
86	M	Y'en a qu'on, qu'on raconte oralement et y'en a qu'on lu, qu'on lit ? Parce qu'elles sont écrites ? Mais dis donc là, elle est pas écrite celle-là ?
87	Am	Oui mais moi je
88	M	Donc comment
89	Am	La connais.
90	M	Parce que vous la connaissez déjà ?
91	Am	Oui.
92	M	Comment vous avez su que c'était cette histoire là ?
93	Ab	Ben parce que, parce que les autres
94	A	Parce que, parce que (<i>se lève</i>)
95	M	(<i>en chuchotant</i>) Assieds-toi.
96	A	Parce que le, le petit c'est en rouge et l'autre en noir.
97	M	Ah vous avez reconnu parce que le petit bonhomme il est en rouge. Vous vous êtes dit rouge, petit chaperon rouge ! Et vous vous êtes dit ça c'est un, un
98	Plusieurs élèves	Un loup !
99	M	Un loup
100	Ab	Moi j'ai reconnu
101	M	Rouge et loup ça vous fait dans la tête, ça fait hop gagné je sais, petit chaperon rouge. C'est ça que ça fait dans votre tête ?
102	Ab	Oui.
103	Am	Moi j'ai reconnu la, la couverture.
104	M	Alors est-ce qu'il y en a qui ont lu le titre ?
105	Plusieurs élèves	Oui.
106	M	Alors, assieds-toi (<i>à Ma</i>), écoute les copains Marouane. Viens me faire voir à, au (<i>Am se lève</i>)... Voilà, je veux bien que tu t'approches. Tu t'accroupis pour que, pour que ça dérange pas Abdelrhmane qui va nous écouter. Et tu vas nous

		montrer où est-ce que tu as lu petit, le petit chaperon rouge.
107	Am	« Le » (<i>pointe son doigt sur la couverture</i>)
108	M	« Le » oui c'est où « le » ?
109	Am	« Le. Petit. Chaperon. Rouge. » (<i>en pointant du doigt les mots</i>)
110	M	Rouge. C'est écrit en rouge le mot « rouge » ?
111	Plusieurs élèves	Non.
112	M	Non.
113	A	En noir. Il est écrit en noir.
114	M	Alors le mot rouge est écrit en noir mais comme il sait un peu lire Amine il a su que c'était écrit le mot qui veut dire rouge. Je suis d'accord avec toi je valide puisque je sais lire je peux vous dire qu'il y a bien écrit « le petit chaperon rouge ». Mais là comme vous l'avez remarqué Marouane, Marouane je voudrais ton regard. (<i>parle moins fort</i>) Non je veux pas ton corps tout entier là, voilà. Bon regarde, regarde le livre. Regarde. Comme vous l'avez remarqué, y'a des pages où il n'y a rien d'écrit. Donc là par exemple (<i>montre une double page</i>) si on voulait écrire comme le titre, on écrirait quoi là ?
115	Am	Le petit chaperon rouge.
116	M	Le petit chaperon rouge. Qu'est-ce qu'il fait ?
117	Am	Il marche.
118	M	Le petit chaperon rouge marche. Et comme vous vous connaissez l'histoire, vous savez où il va. On pourrait dire qu'il va où ?
119	Am	Chez sa grand-mère.
120	M	Le petit chaperon rouge va chez sa grand-mère. Et là qu'est-ce qu'on peut écrire là ? (<i>montre une nouvelle double page</i>)
121	A	Là ! (<i>en criant, se lève</i>)
122	M	Assieds-toi !
123	Am	Il rapporte une galette
124	A	Un panier !
125	Am	Une galette et un petit pot de beurre.
126	M	Voilà donc est-ce qu'on voit ce qu'il y a dans le panier ?
127	Plusieurs élèves	Non.
128	M	Mais nous comme on connaît l'histoire, on sait ce qu'il y a dans le panier. On est plus fort que le livre, que les images du livre. On sait qu'il y a, qu'est-ce qu'il y a dans le panier ?
129	N	Y'a de la confiture.
130	Ab	Y'a du beurre.
131	M	Qu'est-ce qu'il y a dans le panier ?

132	Am	Y'a du beurre et une galette.
133	M	Voilà. Mais vous, vous savez tout.
134	N	Aussi y'a de la confiture un peu.
135	M	Y'a même de la confiture. Vous vous rendez compte comme c'est bien quand on connaît déjà des histoires.
136	Am	Oui.

ANNEXE 5

*Auto-confrontation avec Dominique Fantoni sur le début de séance autour de l'album *Le petit chaperon rouge* avec le groupe des filles.*

Extrait n°1 :

Alexane : A ce moment-là vous ne demandez qu'une seule phrase par élève.

Dominique Fantoni : Alors moi étant donné que je leur propose un livre où y'a pas de texte ou quasiment pas à part quelques bulles, euh, je vais justement travailler sur le texte mais à partir de l'image. Donc si je veux travailler sur le texte, il faut que j'ai un texte qui ait du sens, qui soit construit, qu'il y ait des informations euh... Même si c'est une lecture qui va se servir de l'affectif de l'enfant parce qu'il y a l'histoire des legos etc, ce que je veux aussi c'est qu'il y ait un apport d'informations de qualité. Hors je connais ma classe, je sais que si je commence à leur dire « levez la main si vous voulez parler », déjà ils lèveront pas la main. Ils feront que répéter ce qu'a dit la meilleure copine et ils seront dans le pur affectif c'est à dire je dis ce que j'ai envie au moment où j'ai envie même si ça n'apporte aucun intérêt. Donc moi en leur disant que je veux une phrase, d'ailleurs j'ai travaillé en amont sur la... qu'est-ce que c'est qu'une phrase, une phrase c'est déjà une petite histoire en soi, c'est déjà une partie d'une histoire, ça veut dire quelque chose et si on ajoute d'autres histoires pour faire un texte par exemple, ça doit annoncer les, les... d'autres informations. On, on ne peut pas dire deux fois la même phrase. On peut la dire autrement en ajoutant des choses, on peut la personnaliser mais comme on partage des phrases, donc on est à plusieurs, il faut que ça, à la fin, que ça nous donne une somme d'informations. Et j'ai, avec cette classe-là, si je dis pas une phrase par enfant, je sais que je vais avoir dix fois la même chose, que ça va être répétitif, pas intéressant et qu'ils auront pas l'idée ni de rebondir ni d'ajouter des informations.

A : Et c'est propre à cette classe-là qui fait partie de l'éducation prioritaire ou c'est partout pareil ?

D. F. : C'est plutôt... C'est de pire en pire je vais dire mais ils sont de plus en plus dans ce que.. je m'exprime quand j'ai envie n'importe quand, pas à bon escient et sans le respect des règles de communication et sans essayer de faire progresser la discussion voilà. Tout ce qui est des aptitudes à communiquer, c'est à travailler énormément. Ils sont de plus en plus égocentrés, capricieux et... voilà. Et ils ont du mal à se décentrer, à partager des informations avec les autres, à les prendre en compte et à les faire rebondir donc moi je travaille ça aussi. Et en même temps, j'ai envie, je veux arriver à ce qui... qu'il y ait une mémorisation euh... du livre. Et comme y'a que des images, il faut

que je les aide à donner, en fait à reconstituer le texte qui aurait pu être écrit sous chaque image. Alors je démarre généralement, sous chaque image y'a à peu près une phrase pour un album de ce type d'âge. Donc voilà. En fait on va refaire ensemble les illustrations qui auraient pu se trouver sous les images.

Extrait n°2 :

A : Qu'est-ce que vous en pensez ?

D. F. : Alors, je sais pas si vous remarquez mais au début je suis pas exigeante sur la, la forme, euh, sur le formel, c'est à dire que je m'attache, euh

A : Oui Hadil elle dit juste quelques mots.

D. F. : Voilà. Hadil me dit un mot, elle dit pas une phrase. D'habitude si je travaille vraiment sur la phrase, je valide pas. Je dis « là tu dois finir c'est pas une phrase ». Ce qui m'intéressait c'est que quelqu'un commence pour amorcer le... la séance. Par contre plus ça va dans la séance, plus ils entendent le modèle de phrase des autres, plus je suis exigeante dans la formulation. C'est à dire je demande que ça veuille dire quelque chose. Je demande que ça soit nouveau. Je demande qu'au niveau syntaxe ça soit quasiment irréprochable. Parce qu'ils font des phrases simples donc ils doivent, elles doivent être irréprochables. En plus, souvent je les guide donc je les reprends, voilà, ils reformulent. Certains reformulent correctement, d'autres reprennent un peu la phrase de l'autre en ajoutant quelque chose voilà. Donc là on, on fait quasiment du travail grammatical euh, parce que, c'est une population d'enfants qui de toute façon doit faire du langage toute la journée. C'est pas...

A : Ça c'est quelque chose de plus important chez eux ? Enfin pour eux ?

D. F. : Ah ben moi oui. Parce que... d'abord on parle pour être compris donc je veux être sûre qu'à chaque fois qu'il y en ait un qui s'exprime, il soit compris de tous les autres. Surtout qu'on a, on est en train de partager quelque chose donc ils faut que tout le monde comprenne. Il faut qu'ils sachent que moi j'ai beau être maitresse et j'ai beau les connaître depuis longtemps et déchiffrer la façon dont ils baragouinent, y'a un moment où quand j'ai une posture comme ça là, de travail, je suis dans une exigence et je leur ai dit une phrase. Je leur ai pas dit euh, « dites comme ça en vrac tout ce qui vous passe par la tête ». J'ai dit « je veux une phrase » donc j'ai une exigence grammaticale. Ils le savent, ils l'ont déjà travaillée avec moi. Donc voilà, donc plus ça va plus je suis exigeante dans la formulation. Euh, au bout d'un moment ça s'épuise au niveau du contenu aussi ce qui est logique puisqu'il faut ajouter quelque chose de nouveau.