



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

Mémoire

Année 2020-2021

La culture commune à l'école primaire

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Camille Lemaitre

le 17/01/2021

en présence de la commission de soutenance composée de :

Tanguy Philippe, directeur de mémoire

Ludivine Balland, membre de la commission

Sommaire

Introduction.....	3
I. Cadre théorique.....	5
1. Cadre de la recherche.....	5
2. État de la littérature scientifique.....	6
Éducation et culture.....	6
Les types de communication.....	7
Pratiques langagières et disciplines scolaires.....	9
Communication non-verbale.....	10
II. Dispositif didactique.....	13
1. Observation de ma classe avant la mise en place du dispositif.....	13
2. Séquence.....	14
3. Mise en place du dispositif.....	16
III. Enquête et résultats.....	18
Entraînement.....	18
Transition.....	23
Mise en commun.....	24
Les prises de parole.....	24
Les échanges hors de propos.....	25
Les conseils.....	26
Les réactions des élèves.....	27
IV. Interprétation des résultats.....	28
V. Conclusion.....	32
Bibliographie.....	34
Annexes.....	36
Annexe 1 Texte lecture à haute voix extrait de « C'est moi le plus fort » de Mario Ramos...	36
Annexe 2 Support lecture à haute voix « Quel Cafouillage » de Gianni Rodari.....	37
Annexe 3 Séquence.....	38
Annexe 4 Transcription de l'entraînement de la séance 5.....	42
Annexe 5 Transcription de la mise en commun en classe entière (21min35 à 29min59).....	48

Introduction

L'école est le premier lieu de socialisation des jeunes enfants. Ils vont apprendre à y vivre ensemble, développer des compétences et construire peu à peu leur identité. On entend aussi que l'école est un lieu de culture qui n'est pas égalitairement accessible sur le territoire et en fonction de la situation sociale ou économique. La culture est un « enrichissement de l'esprit par des exercices intellectuels »(Larousse, s. d.-a). En classe, on voit apparaître le phénomène de sous-culture qui peut être défini par un ensemble de valeurs, de normes et de comportements propres à un groupe social donné et manifestant un écart par rapport à la culture dominante »(Larousse, s. d.-b). Différentes approches de la culture co-existent. Celle retenue pour mon mémoire est l'approche de Bourdieu et son idée de capital culturel, idée selon laquelle « le capital culturel désigne les connaissances en matière de culture et la capacité à apprécier les œuvres issues de la « culture savante ». »(Draelants & Ballatore, 2014). Par ailleurs il désigne également les normes éducatives déterminées par les classes sociales. Certains individus sont dotés de plus de culture que d'autres dans des espaces concurrentiels.

Il semble en effet que l'explication sociologique puisse rendre raison complètement des inégalités de réussite [scolaire] que l'on impute le plus souvent à des inégalités de dons. (...) En fait, chaque famille transmet à ses enfants, par des voies indirectes plutôt que directes, un certain capital culturel et un certain *ethos*, système de valeurs implicites et profondément intériorisées, qui contribue à définir entre autres choses les attitudes à l'égard du capital culturel et à l'égard de l'institution scolaire. L'héritage culturel qui diffère, sous les deux aspects, selon les classes sociales, est responsable de l'inégalité initiale des enfants devant l'épreuve scolaire et par là des taux inégaux de réussite. (Bourdieu, 1966)

L'un des documents de référence pour les enseignants a été l'élément déclencheur de ma recherche. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (S4C) est un document officiel de l'éducation nationale. Il sert de repère aux enseignements de la scolarité obligatoire. Quand il a été édité en 2015 cela signifiait de six à seize ans. Aujourd'hui, cette scolarité obligatoire s'étend de trois à seize ans. L'une des premières phrases de l'annexe est que le socle commun de connaissances, de compétences et de culture « correspond pour l'essentiel aux enseignements de l'école élémentaire et du collège qui constituent une culture scolaire commune » (*Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, 2015).

Ce terme m'a donc interrogé dans ce document officiel. J'ai recherché à quoi il correspondait dans ce document. Quelques lignes plus loin, le S4C définit la culture commune comme un ensemble de « connaissances et de compétences indispensables, qui leur permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution » (*Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, 2015), « leur » renvoyant aux élèves. Les deux points importants de la culture commune sont donc la sociabilisation de l'enfant et l'épanouissement personnel.

Une des problématiques de ce mémoire est de déterminer si la classe est un lieu propice à la construction de la culture commune des élèves, si elle permet d'effacer les inégalités sociales des élèves. Je m'interroge également sur l'émergence effective de l'égalité des chances grâce à la culture commune. Du côté pratique, ce mémoire va me permettre de trouver quoi mettre en place pour favoriser les échanges des élèves, créer un climat de classe favorable aux apprentissages et à la culture commune, quels types de modalités de travail : petits groupes, classe entière, intervention ou non de l'enseignant. J'espère voir et repérer la naissance d'une culture commune dans ma classe, les moyens de communication développés par mes élèves et comprendre ce qui motive mes élèves à communiquer entre eux.

Dans un premier temps, je présenterai le cadre théorique, puis je présenterai mon dispositif didactique et enfin j'analyserai les données recueillies et interpréterai les résultats obtenus.

I. Cadre théorique

1. Cadre de la recherche

Avant de mener des recherches sur la culture commune à l'école primaire, il faut définir les termes clés de ce mémoire.

La communauté discursive définit « toute communauté qui vise à produire des connaissances » (Reuter et al., 2013). Les élèves dans des situations d'apprentissage produisent des connaissances par échanges oraux ou écrits. Le langage est privilégié pour fonctionner ensemble, partager des codes communs. Une communauté fonctionne ensemble pour apprendre.

Dans le langage commun, la culture commune peut se résumer à l'ensemble des savoirs partagés par les individus d'une même communauté. Dans le cadre scolaire, la culture commune a pour objectif l'égalité des chances et prépare aux études longues.

« La définition d'une culture commune consiste à choisir « arbitrairement » un ensemble de connaissances et de compétences dans l'univers aujourd'hui quasiment infini des connaissances disponibles et des compétences souhaitables. » (Dubet, c2003)

Ma recherche porte sur la culture commune à l'école primaire. Je suis professeure des écoles stagiaire dans une classe de CE1-CE2 dans une école moyenne semi-rurale. J'ai en charge mes élèves deux jours par semaine, le lundi et le mardi. La classe est composée de quatorze CE2 et neuf CE1, dix garçons et treize filles. C'est donc une classe mixte.

D'un point de vue social, la classe semble homogène, il n'y a d'apparence pas une grande mixité sociale, les élèves sont issus de familles moyennes. Étant donné que les élèves ne montrent pas d'inégalités sociales, je vais essayer à travers ce mémoire de montrer des éléments favorisant le développement des échanges entre élèves, l'élaboration d'un langage commun, compris de tous.

Pour ma part, je suis issue d'une famille ouvrière. Mes deux parents sont salariés dans des moyennes entreprises. J'ai effectué une licence d'anglais à l'Université de Rennes et j'ai commencé mon master à Quimper pour ensuite le terminer à Nantes suite à l'obtention du concours. J'ai dû travailler en parallèle de mes études pour financer mes logements étudiants. Les études m'ont permises d'atteindre aujourd'hui un niveau de vie supérieur et plus confortable.

2. État de la littérature scientifique

Éducation et culture

Un article de Jean-Claude Forquin m'a éclairée sur les différentes définitions de la culture mais aussi sur le rôle de l'école face à la culture. J'ai compris que la notion de culture était difficile à définir car elle met en jeu pas moins de cinq acceptions différentes du terme. Il y a l'acception traditionnelle et perfective, l'acception descriptive ou objective, l'acception patrimoniale ou identitaire, l'acception universaliste ou unitaire et l'acception philosophique opposant la nature et la culture.

L'école a un rôle de transmission culturelle. Les programmes définissent ce qui est à transmettre aux nouvelles générations. Ce sont eux qui déterminent de façon subjective ce qui doit être enseigné ou non. La transmission culturelle est donc une notion subjective et regroupe les compétences et connaissances jugées utiles pour la construction de l'enfant. Dans cet article de Forquin, on apprend que l'éducation ne transmet pas la culture mais une petite partie de « l'expérience collective, la culture vivante d'une communauté humaine »(Forquin, 1989)

Ainsi, l'éducation et la culture sont deux notions intimement liées et indissociables lorsque l'on parle de culture scolaire. Par ailleurs, l'homme se différencie des animaux par sa culture. Elle fait partie de l'identification de celui-ci à ses semblables. « L'éducation est l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à l'enfant humain d'accéder à l'état de culture, la culture étant ce qui distingue l'homme de l'animal », écrit Olivier Reboul (*Le langage de l'éducation*, p. 61).

Lorsque l'on aborde l'éducation et la culture, il ne faut pas oublier l'idée d'un groupe, d'une communauté humaine. La culture existe pour cette communauté d'êtres humains et pas seulement à l'intérieur de chaque pays mais aussi entre les différents peuples. Forquin parle de « transcendance des frontières ». Il insiste sur la nécessité de créer une mémoire commune à tous les humains de la Terre.

Après avoir découvert les différents sens du mot culture et le rôle de transmission de l'école, je me suis demandée comment les connaissances et compétences des élèves pouvaient être partagées en classe. Je me suis particulièrement intéressée au langage oral, aux communications entre élèves. Ils partagent un langage commun. Le but des échanges entre élèves est d'être compris des autres lorsque l'un d'eux s'exprime. Une des questions de ce mémoire est de déterminer comment favoriser les échanges entre les élèves, comment ceux-ci peuvent être constructifs.

Les types de communication

Je me suis donc intéressée à un article de Philippe Perrenoud qui présente les différentes communications. Tout d'abord, on peut définir la communication selon différentes entrées scientifiques : par l'échec scolaire, par l'évaluation, par la relation école-famille ou par la didactique. Dans son article, P. Perrenoud affirme que l'éducation et la communication sont liées de telle sorte que si on améliore la communication alors on améliore l'éducation. L'une des vigilances du professeur des écoles est que la communication touche l'élève au niveau cognitif mais aussi affectif. C'est ainsi qu'il expose le fait qu'il existe le curriculum réel et le curriculum caché de l'élève. Le curriculum réel correspond à « l'ensemble de l'expérience l'élève, tout ce qui lui arrive à l'école et qui engendre des apprentissages, au sens large : l'acquisition de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être, mais aussi la construction de la personne, de l'identité, de l'image de soi, la formation d'attitudes. » (Perrenoud, 1992). Le curriculum caché est « un ensemble de fonctionnements qui produisent régulièrement des effets plus ou moins identifiables sans que personne ne les ait voulus et en ait une claire conscience. » (Perrenoud, 1992)

Après avoir présenté les différents types de communication dont parle P. Perrenoud, j'expliquerai les apports de cet article sur ma pratique professionnelle et sur les interrogations que cela a suscité chez moi.

L'auteur présente six types de communication :

- la communication stressée : elle vient du fait que le temps de classe est limité et fractionné. L'expression de l'élève est donc réduite et contrainte par des limites de temps.
- la communication inutile : dans la classe, l'enseignant peut vérifier les propos de l'élève par le travail qu'il produit. Il pose alors de « fausses questions » à l'élève.
- la communication clandestine : elle cherche à échapper au contrôle de l'enseignant et tente de passer inaperçue. Nous appelons cela aussi les bavardages. À l'intérieur de cette communication, les réseaux légitimes et clandestins interfèrent et questionnent le pouvoir de l'enseignant qui ne peut pas toujours être celui qui contrôle les conversations.
- la communication piégée : elle est liée à la construction de la prudence des élèves qui n'osent plus lever la main. Ils se sentent vulnérables et s'exposent au regard des autres, ont peur d'oublier ce qu'ils voulaient dire s'ils sont interrogés trop tard.
- le marché linguistique et correction : le rôle de l'enseignant comme régulateur de la parole peut être néfaste à la communication de l'élève et sur l'efficacité de son discours. Ainsi, les interventions sont « jugées » par l'enseignant. « Une classe est un marché linguistique par excellence, un lieu où

la parole n'est jamais neutre, où on a toujours des raisons de craindre d'être mal jugé sur ce qu'on dit. » (Perrenoud, 1992)

- la communication contestataire ou clandestine : dans une classe l'enseignant a le monopole de la parole légitime et donc elle existe pour échapper à cette autorité, ce pouvoir. « Une partie de la communication en classe participe d'une sorte de dévouement, de lutte perdue d'avance, mais qui fait du bien, contre le droit du maître à contrôler la parole. » (Perrenoud, 1992)

On voit bien qu'à travers ces différents moyens de communication des élèves, les interventions de l'enseignant peuvent être néfastes alors qu'on pourrait penser que nous sommes seulement dans l'étayage des propos de l'élève. L'élève par sa prise de parole montre et prouve qu'il existe. Il faut donc privilégier des moments où l'élève peut s'exprimer plus librement, pour qu'il se sente en confiance et à l'aise devant ses camarades.

Un des autres points de vue intéressant pour ma recherche est que la parole de l'enseignant est encore considérée comme la vérité. Il n'est donc laissé que peu de place à l'élève en tant que constructeur de savoir. Il est toujours perçu comme consommateur. Cela provoque un découragement de la prise de parole de l'élève. Une question posée par P. Perrenoud est « a-t-on la liberté de réfléchir à haute voix ? ».

Par ailleurs, l'école exerce une pression sur la prise de parole de l'élève. On nous demande de partir du vécu des élèves, de leur langage spontané mais en réalité cela peut aussi les rendre vulnérables puisqu'on touche à leur « moi spontané ».

Il ne faut pas non plus oublier la pression exercée par les différences de milieux sociaux. L'école est un lieu qui regroupe des élèves de différents milieux sociaux. Il peut donc y avoir des perturbateurs lors des échanges entre élèves en fonction des traditions, cultures et codes sociaux. On parle alors de différences culturelles qui sont sources de malentendus. Cette notion peut aussi bien être dans la communication verbale que non verbale.

Les deux derniers points qui m'ont fait réfléchir dans cet article sont le besoin de silence physiologique et psychologique ainsi que le besoin de métacommuniquer. Les prises de parole pendant les moments de silence et inversement sont des contretemps dans le fonctionnement intellectuel et l'apprentissage des élèves. Ils ont également besoin de moments dédiés à communiquer sur comment communiquer. Il faut donc leur créer un espace pour échanger sur les caractéristiques propres de la communication.

Pratiques langagières et disciplines scolaires

Le langage est un outil indispensable à l'école et dans la vie courante. On attribue la maîtrise du langage à un domaine disciplinaire scolaire qui est le français. Or, la maîtrise du langage ne s'arrête pas seulement à celle-ci. Les élèves le mobilisent dans toutes les autres disciplines : écrire des compte-rendu d'expérience en science, lire un documentaire en histoire ou géographie, donner le départ d'une course en éducation physique et sportive. Dans les programmes, la discipline scolaire du français apparaît comme une compétence transversale. Ainsi, les élèves utilisent le langage pour dire, raconter, expliquer, justifier, argumenter, décrire, dans toutes les disciplines scolaires.

Différentes conceptions du langage montrent que selon la discipline, le langage ne se développe pas de la même manière. Martine Jaubert et Maryse Rebière s'interrogent sur la place du langage dans les différentes disciplines scolaires et le développement des compétences langagières développées en didactique du français. Elles font émerger le terme de « position énonciative » pour caractériser les différentes activités langagières disciplinaires.

Lors des activités langagières mises en œuvre pour apprendre dans une discipline, les élèves se trouvent confrontés à des points de vue divergents et des modes de parler socialement différents. Il leur faut apprendre à construire la position énonciative propre à la discipline. (Jaubert & Rebière, 2011)

Elles proposent donc des approches du langage à privilégier. Quatre concepts sont énumérés :

- le concept d'activité : L'enseignant prend en compte l'activité de l'élève dans son contexte. Il fait attention à ce qui est dit, à la manière de la dire et le degré d'adéquation avec le contexte vidé. Chaque discipline possède donc ses propres façons de parler, de penser et d'agir.
- la notion de position énonciative et de posture : l'énonciateur produit un discours adapté à la situation. Il prend en compte son contexte et adapte ses réponses, sa posture à celui-ci. Plusieurs positions énonciatives sont attendues à l'école en fonction des disciplines scolaires, des interlocuteurs et des lieux. Les auteurs relèvent qu'une posture inadaptée peut être source d'obstacles à l'apprentissage mais également de malentendus entre les interlocuteurs.
- la notion de variation langagière : les élèves adaptent leur façon de penser, de parler et d'agir en fonction des disciplines scolaires. Ils s'inscrivent dans un processus leur permettant à terme de maîtriser le langage et les différentes pratiques langagières adaptées aux différentes disciplines. La cohérence entre le langage produit et la discipline montre l'adéquation de l'élève au système d'énonciation.

- la notion de secondarisation : c'est un outil qui va permettre à l'élève d'analyser l'inscription de l'élève dans la communauté discursive. Les élèves transforment peu à peu leur langage pour s'adapter au langage utilisé en classe dans les différentes disciplines.

Pour compléter mes recherches sur le lien existant entre pratiques langagières et disciplines scolaires, je me suis appuyée sur les travaux de Michel Brossard et Jean-Paul Bernié. Ils rejoignent M. Jaubert et M. Robière en définissant la discipline de la façon suivante : « une « discipline » n'est pas une « matière », mais un fonctionnement socio-historique caractérisé par un ou plusieurs genres de l'activité, sémiotisés et socialisés par des genres discursifs, qui leur donnent leur substance. » (Brossard et al., 2003). Ils font apparaître que le langage n'est pas le même en fonction de la discipline, du contexte mais aussi de la communauté discursive.

Ils font également apparaître le terme de « contrat de communication » (Brossard et al., 2003), qui est à l'origine du lien social entre les interlocuteurs de la communauté discursive. Ce groupe d'individus partage des pratiques sociales repérables, il élabore de nouvelles pratiques différentes des pratiques quotidiennes de chacun. Ils ajoutent que les pratiques langagières sont à l'origine de la construction du savoir et qu'elles sont différentes à chaque discipline scolaire. On parle alors de discours spécifique à la discipline.

Enfin, les auteurs de l'article concluent que le langage est un outil psychologique. Pour reprendre les termes de M. Jaubert et M. Rebière, ils montrent l'intérêt de la secondarisation des pratiques langagières, qui met en jeu le sens donné à l'activité, les capacités cognitives et discursives. Ils ajoutent que le langage n'est plus seulement vu comme un outil mais comme une transformation de l'activité qui permet à l'élève d'entrer dans les apprentissages. Ainsi, il permet de passer des concepts spontanés aux concepts savants, en tissant des liens favorisant l'apprentissage.

Communication non-verbale

Bien que la communication non-verbale ne soit pas la notion centrale de mon mémoire. Il m'a semblé important de la mentionner car elle est très présente dans ma classe. Grâce à mes lectures, j'ai pu faire la distinction entre langage et communication, notamment grâce aux éléments de communication non-verbale. Lorsque deux personnes se retrouvent face à face, il y a communication, sans qu'elles en aient conscience. Ainsi, on peut affirmer que la communication n'est pas synonyme de langage.

On peut représenter la communication entre deux individus par les schémas de J. Cosnier :

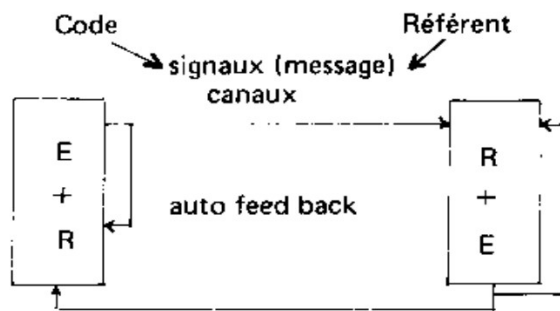


Schéma 1 : la communication

E = émetteur

R = récepteur

La communication regroupe donc un ensemble d'éléments verbaux et non-verbaux passant par différents canaux.

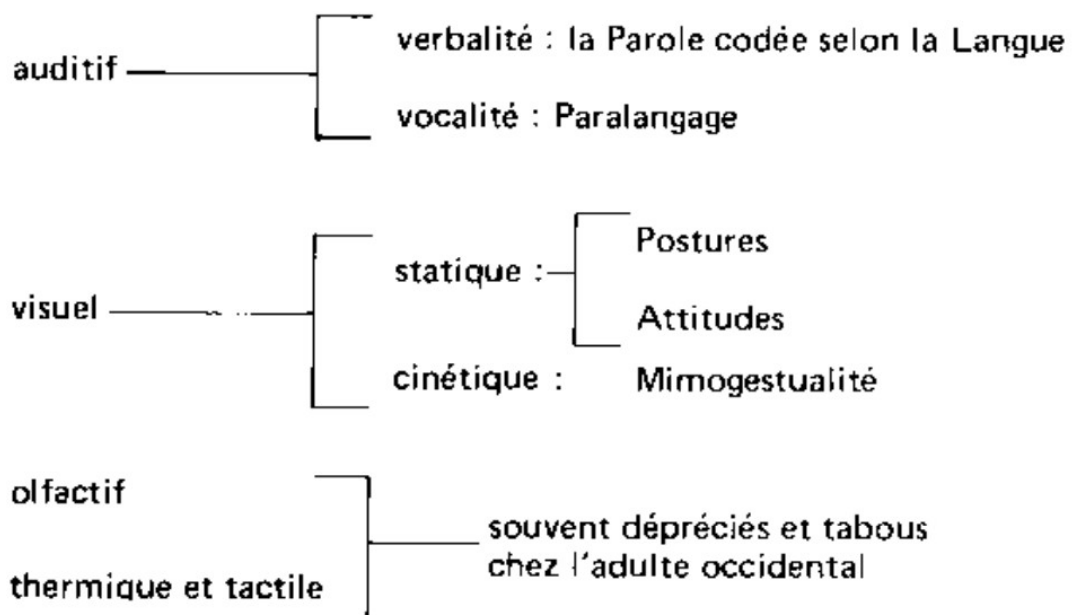


Illustration 1 : les canaux de la communication

« Non-verbal » signifie « tout ce qui n'est pas la parole », à l'opposé du « verbal » qui lui est considéré comme le moyen le plus évolué pour communiquer. Ainsi, « la communication non-verbale peut être définie comme une construction et un partage des significations qui arrivent sans emploi de la parole. »(Hennel-Brzozowska, 2008). Elle regroupe les mouvements du corps, la relation spatiale avec les autres mais aussi les signes paraverbaux tels que les intonations vocales.

Dans son article, A. Brzozowka révèle que la communication non-verbale est innée chez l'Homme mais aussi chez les animaux, notamment en ce qui concerne les émotions. L'émetteur n'est pas toujours conscient qu'il les émet et le récepteur non plus. La neuro-science parle des « neurones-miroirs » à ce sujet, qui s'activent lorsque l'on réalise une action mais aussi quand on observe ou que l'on imagine la réalisation de l'action. Ils vont permettre à l'homme de s'adapter à la société mais aussi à apprendre par imitation. Ils joueraient donc un rôle dans la communication non-verbale.

D'un point de vue sociologique, on pense que la communication non-verbale permet une gestion des règles sociales en fonction du contexte, en mobilisant des signes non-verbaux culturellement définis et partagés.

Pour mon mémoire, je retiens la classification des procédés non-verbaux suivants :

- l'aspect extérieur : les vêtements
- le comportement spatial : la place des interlocuteurs
- le comportement cinétique : le mouvement du corps en général
- le visage : les expressions, les regards
- les signaux vocaux : les intonations, les silences

La communication non-verbale apparaît donc comme essentielle dans l'analyse des interactions entre mes élèves. Je ne peux pas analyser les propos hors de leur contexte. J'ai besoin d'observer leur communication non-verbale en contexte pour déterminer s'ils partagent des signes communs compris de tous, s'ils utilisent également ces moyens pour faire appliquer des règles de classe par exemple.

II. Dispositif didactique

1. Observation de ma classe avant la mise en place du dispositif

La période 1, du début septembre à mi-octobre, a été consacrée à l'observation de mes élèves. Il fallait trouver dans quelles matières je pouvais observer des échanges intéressants pour ma recherche. L'une des premières difficultés observées est qu'il est difficile de mener une séance, observer mes élèves et noter leurs interactions en même temps. Nous ne pouvons pas voir les interactions entre élèves lorsque nous sommes seuls avec eux. Nous ne pouvons pas entendre non plus ce qu'ils se disent si nous ne sommes pas près d'eux. Il peut être intéressant de se positionner au fond de la classe pour observer les élèves échanger entre eux, voir quels mouvements ils peuvent effectuer pour s'adresser les uns aux autres.

Il faudra donc penser à un dispositif me laissant en totale observation lors de la phase de recueil de données. Par ailleurs, l'utilisation de matériel numérique tels que des dictaphones ou des caméras semble indispensable pour le recueil de données.

Je me suis également interrogée sur ce qu'il fallait observer dans les échanges de mes élèves. Est-ce qu'il fallait seulement prêter attention au langage verbal ? La communication non-verbale est-elle aussi marqueur de la naissance d'une culture commune ? La recherche montre qu'elle fait partie du processus de communication. Qu'en est-il alors dans ma classe ?

J'ai également mené quelques séances de lecture à haute voix pour expérimenter le potentiel de cette matière pour mon mémoire. J'ai utilisé l'album « C'est moi le plus fort ! » de Mario Ramos (annexe 1). J'ai séparé la classe en 4 groupes de niveau en fonction de leur score de fluence. Ainsi, j'ai pu observer deux groupes dont les niveaux de fluence était compris entre 45 et 75 mots minutes courant octobre. J'ai pu enregistrer chaque élève deux fois, lors d'une première séance puis une seconde fois une semaine après. Ils ont pu constater leurs progrès et commencer à adopter un regard critique sur leur lecture, critique dans le sens réaliser leurs progrès à faire et quels mots ils avaient besoin de lire plusieurs fois avant de présenter le texte.

En période 2, j'ai expérimenté des moyens de communication non verbaux avec mes élèves. Lorsque je lève les bras, ils doivent les lever et faire le silence. Ils sont capables de chuchoter à un voisin de se taire quand ils remarquent que je demande le silence. Nous avons également commencé à utiliser le timer. Ils se rendent compte du temps qui passe, du temps consacré à l'activité et à quel moment ils doivent être disponibles pour une nouvelle activité. Nous utilisons aussi des maracas,

quand le volume sonore des élèves est trop élevé, je secoue la maracas et ils font le silence. Ces trois méthodes sont très efficaces dans ma classe pour canaliser mes élèves et récupérer leur attention. Je pense que le fait de mobiliser le corps à travers les mouvements ou l'écoute d'un son, est un moyen efficace de communiquer avec mes élèves. Ils sont plus réactifs que si je demande le silence avec la voix.

Mais alors comment recueillir également ces moments de communication entre eux à peine perceptibles ? Il faudrait installer une caméra pendant plusieurs heures dans ma classe et qu'ils aient l'habitude de ce dispositif pour qu'ils soient le plus spontanés possible, le but étant de repérer leurs façons de créer cette culture commune.

On peut déjà voir les effets du langage non verbal, et l'interprétation faite par les élèves. De manière spontanée, lorsqu'ils bougent leur corps, ils réduisent les bruits parasites telles que les discussions hors du propos souhaité. Je me questionne donc sur les préoccupations des élèves lors d'une activité autonome qui suscitent une communication clandestine des élèves.

Nous avons donc je pense créé un climat propice dans la classe, nous pouvons obtenir le silence pour écouter les autres sans utiliser de bruits parasites.

2. Séquence

Afin de recueillir des données me permettant d'analyser comment se manifeste la culture commune de mes élèves en classe, j'ai choisi de mettre en place une méthode inductive. Je n'ai pas d'hypothèses précises sur ce que je souhaite voir ou les caractéristiques que l'on peut retrouver en classe. J'espère, par le biais de plusieurs enregistrements et l'analyse d'indices, découvrir si ma classe est un lieu propice aux échanges entre élèves et à la naissance d'une culture commune entre eux.

J'ai dû sélectionner un domaine privilégié pour repérer ces échanges. J'ai choisi une séquence de lecture à haute voix. Dans cette séquence, les élèves doivent travailler en binôme et doivent ensuite présenter leur travail au reste de la classe. Il y a donc des échanges à l'intérieur des binômes mais aussi entre les différents groupes de travail.

J'ai remarqué qu'il fallait instaurer un climat de bienveillance pour que les élèves soient dans le conseil et non seulement dans le jugement. Chaque avis doit être constructif et justifié pour que tous les élèves se sentent en confiance lors de leur passage.

Pour mettre en place mon dispositif d'enregistrement, je dois au préalable demander l'accord des parents pour la captation d'images et de la voix de leur enfant dans le but de ma recherche.

Pour créer ma séquence, je me suis appuyée sur les lectures que j'avais faites au préalable pour mon mémoire. Je voulais que mon dispositif soit le plus propice possible à la naissance d'une culture commune des élèves.

Ce qui n'apparaît pas dans ma séquence, mais qui a une grande importance dans le dispositif est l'intervention de l'enseignant. Grâce à mes lectures sur les types de communication, j'ai pu éviter des gestes professionnels néfastes au bon déroulement de l'activité. La notion de marché linguistique m'a particulièrement interrogé dans ma pratique. J'ai pris conscience qu'il fallait laisser les élèves s'exprimer plus librement sans ressentir le besoin de reformuler, corriger leur propos. C'est ce qui va permettre de recueillir les données les plus variées et riches possibles.

La séquence complète est à retrouver en [annexe 3](#). La séance qui sera analysée plus tard dans le mémoire est celle qui suit :

Tableau 1 : Extrait de la séquence

<p>Séance 5 : entraînement sur le passage bleu</p>	<p>lire à haute voix un texte avec expression</p> <p>Écouter un texte lu</p>	<p>Présentation du passage sur lequel les élèves vont devoir s'entraîner : bleu 2min</p> <p>2 Présentation du déroulé de la séance : 3min</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consigne : par deux, vous allez vous entraîner à lire à haute voix le passage jaune. • pour réussir la lecture il faut : respecter la ponctuation, être expressif • Un élève sera le grand-père, l'autre sera l'enfant. • Vous avez 15min (mettre le timer) <p>3 Entraînement en binôme : 15min</p> <ul style="list-style-type: none"> • enseignant : aider les élèves en difficulté de lecture : mémoriser le texte et ne plus le déchiffrer <p>4 Présentation de certains binômes</p>	<p>tapuscrit au TBI (avec les couleurs des passages)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tapuscrit des élèves <p>Dictaphone</p>
---	--	--	---

		<p>10min</p> <ul style="list-style-type: none"> enseignant : enregistrer les productions pour garder une trace <p>Élèves donnent leurs avis/conseils sur la lecture de leur camarade</p>	
--	--	--	--

Après la phase d'entraînement, l'un des prolongements possibles serait de permettre à chaque binôme de jouer le texte entier devant la classe.

J'ai choisi l'album « Quel cafouillage ! » de Gianni Rodari car il était propice à la lecture à haute voix. Il nécessitait une lecture expressive, faisant varier le ton et la hauteur de la voix. C'est aussi un conte détourné puisqu'il s'inspire de l'histoire du Petit Chaperon Rouge de Charles Perrault. Par son intertextualité, ce texte suscite de vives réactions des élèves : ils le trouvent drôle, ils s'amusent à s'énerver à la place de l'enfant de l'histoire, ils font des comparaisons entre les deux albums. Ces interrogations et impressions sont très riches mais font toutes appel à des souvenirs communs de maternelles.

Les premières séances ne sont pas filmées pour permettre aux élèves de s'appropriier l'exercice et d'entrer dans l'activité sans avoir peur de s'exprimer devant les autres, sans qu'il ne reste de trace de ce passage. Ensuite, je mettrai en place une caméra dans la classe pour avoir une vue d'ensemble de l'activité de ma classe, pour voir les déplacements et échanges des élèves. J'utiliserai également des dictaphones pour recueillir la lecture des élèves lorsqu'ils sont en phase d'entraînement. Avec ce matériel, je pourrai évaluer leur progrès et implication dans l'activité.

3. Mise en place du dispositif

Les premières séances n'ont pas été filmées pour permettre aux élèves de se sentir en confiance pour s'exprimer les uns devant les autres. Il était important qu'ils se sentent à l'aise pour lire. Le niveau de certains en CE1 et CE2 peut être encore un peu faible et ils ont besoin de plus de temps pour se sentir à l'aise en lecture à haute voix. Mes élèves ont plus joué le jeu que ce à quoi je m'attendais. Ils ont accueilli favorablement l'exercice. Même les élèves qui me disent qu'ils sont timides ont voulu me montrer ce qu'ils ont réussi à faire. On peut donc imaginer qu'en fonction du public auquel nous proposons l'activité, nous pourrions les filmer dès la première séance. Pour eux, cela permettrait de voir leur progrès depuis la première séance. Pour moi, cela m'aurait permis de

recueillir leurs premières formulations de conseil, le recueil de données aurait donc été plus varié. Au fil des séances, les élèves utilisent de plus en plus le même vocabulaire et les mêmes formulations de conseil. La diversité est donc moins présente lors de la phase collective.

La séance 5 a été filmée par un appareil photo positionné d'un côté de la classe et la séance 6 de l'autre côté de classe. Les binômes étant positionnés relativement au même endroit à chaque fois, j'ai pu recueillir le travail de tous mes élèves. L'appareil photo va me permettre d'avoir une vision d'ensemble du travail de la classe, de voir quel binôme travaille sur le texte et lequel échange avec son camarade ou les autres groupes autour. J'espère également voir si des binômes ont eu l'idée d'échanger entre eux ou non.

Pour compléter cette vision d'ensemble, j'ai aussi filmé les mêmes séances avec mon portable. Cela m'a permis de faire des enregistrements plus précis des lectures et interactions des élèves. J'ai pu aller de binômes en binômes en me déplaçant tout en enregistrant leurs propos.

J'ai pu remarquer que mes élèves étaient contents d'être filmé. Ils ont tous accepté quand je leur ai expliqué que c'était pour que je puisse me rendre compte des progrès qu'ils faisaient, de tout le travail qu'ils réalisaient en classe alors que seule je ne pouvais pas tout voir. Beaucoup ont joué avec la caméra. Il pourra être intéressant de voir leurs échanges à ce sujet lors de la retranscription de mes séances. Ils étaient soucieux d'apparaître sur la vidéo, ils avaient peur de ne pas être dessus. Le sociologue Erving Goffman décrit ces comportements grâce aux rites d'interaction et notamment la notion de « face ». Dans ses recherches, il met en évidence que l'individu accepte de jouer un rôle dans la société dans laquelle il se trouve. En fonction de celle-ci, il va adopter les comportements attendus de lui pour s'adapter au mieux. La face permet d'éviter aux individus « d'apparaître dans leur nudité et leur absence de sens, en instituant des règles donnant aux interactions un sens positif » (Joseph, 2002). Chaque individu a peur de perdre la face et de là découle l'idée que chacun doit avoir une place reconnue dans la société en mettant en jeu le respect, la courtoisie, la politesse, la posture. Dans le jeu social de la classe, les élèves cherchent donc à affirmer leur rôle. Les autres individus de cette société tentent alors eux aussi de rétablir l'équilibre lorsque l'un d'eux a un comportement déviant aux usages.

III. Enquête et résultats

Mon enquête se présentera en trois temps. Dans un premier temps, je présenterai la phase d'entraînement à la lecture à haute voix des élèves. Dans un second temps, je présenterai la transition entre l'entraînement et la mise en commun. Dans un troisième temps, je présenterai la phase de mise en commun.

Entraînement

La transcription de toutes les séances d'entraînement n'est pas pertinente pour mon mémoire. Cependant, mes enregistrements m'ont permis de me rendre compte de quels élèves étaient dans l'activité et quels élèves ne l'étaient pas. J'ai aussi pu réaliser leurs réelles préoccupations et notamment celle d'être filmé, d'être visible sur l'enregistrement. Cela peut paraître paradoxal puisqu'ils n'étaient pas concentrés sur l'activité et montraient donc un comportement déviant par rapport à l'activité. Plusieurs ont fait des gestes à la caméra pour montrer qu'ils étaient là, d'autres sont venus me demander s'ils apparaissaient bien sur la vidéo vu qu'ils étaient placés loin dans la classe. Certains élèves m'ont même demandé si elle filmait bien. Afin d'analyser le comportement et les échanges de mes élèves lors de cette phase, je me suis appuyée sur un enregistrement vidéo de la séance 5 et de la transcription ([annexe 4](#)). L'enregistrement dure treize minutes et vingt-deux secondes. Cette séance a été filmée globalement à l'aide d'un appareil photo placé à un endroit de la classe mais aussi à l'aide d'un dictaphone qui était avec moi lors de mes passages dans les différents groupes de travail.

Afin de rendre plus lisible les interactions à l'intérieur des binômes, entre les élèves et avec moi, j'ai réalisé un schéma faisant apparaître la place des élèves dans la classe, les échanges relatifs entre eux et ma présence dans la classe. Ma position n'est cependant pas statique et j'échange avec tous les élèves de la classe. Ces interactions n'apparaissent donc pas sur le document.

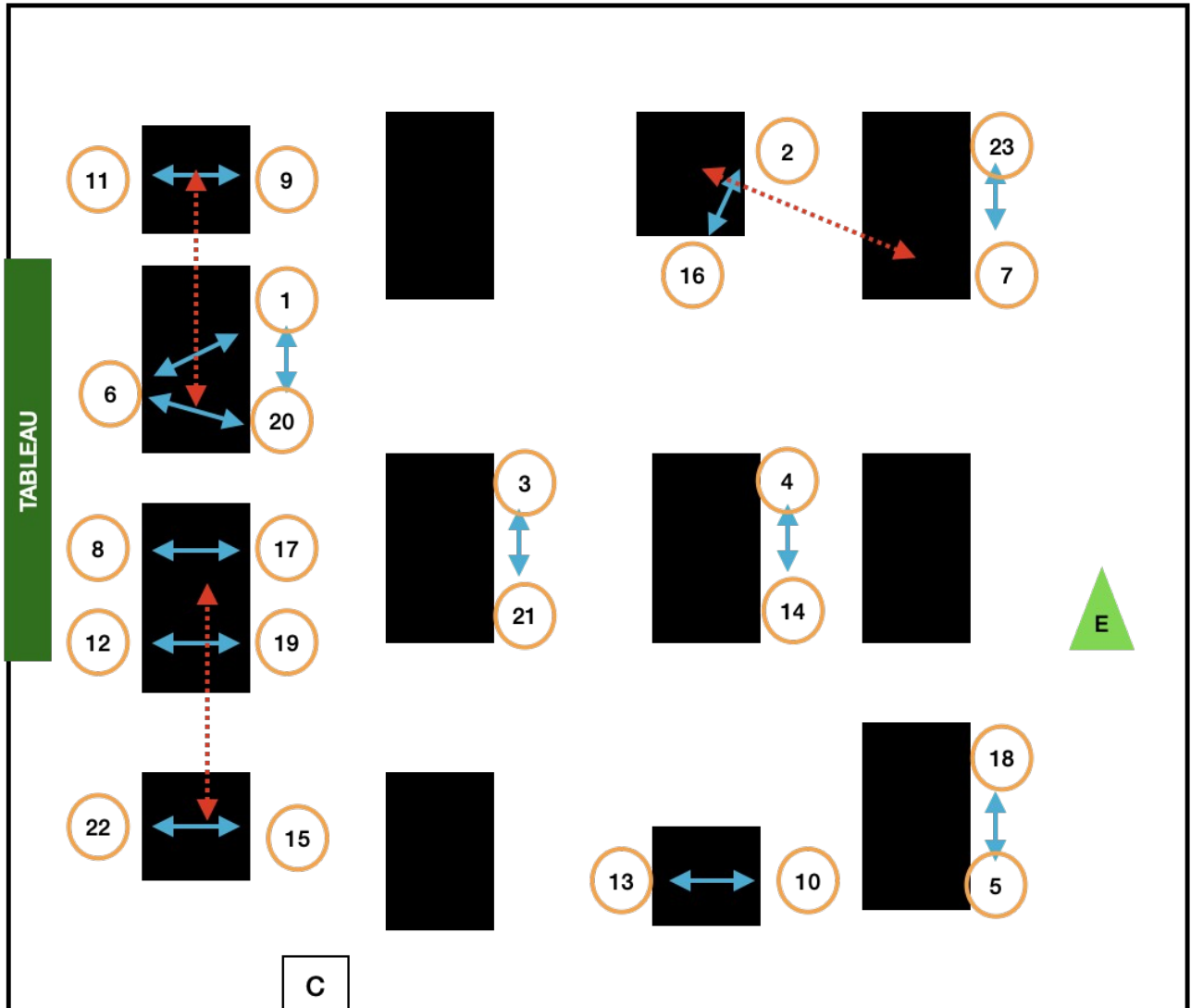







Schéma 2 : les interactions entre élèves

Légende :

-  échanges à l'intérieur du binôme/trinôme
-  échanges entre les binômes/trinômes
-  enseignant
-  élève
-  caméra

Depuis la caméra fixe, j'ai pu observer :

- les comportements déviants
- les moyens de communication verbaux et non verbaux adoptés à l'intérieur d'un groupe
- les envies des élèves quant à la réalisation de l'activité

Du début de l'enregistrement jusqu'à 19min 55, j'ai relevé les indices de communication entre élèves. J'ai pu les classer en deux colonnes : les indices verbaux et les indices non verbaux.

Tableau 2 : les indices de communication

Indices verbaux

« allez on commence à lire le texte bleu » (5min37)
« non c'est moi qui fait l'enfant » (5min 44)
« allez c'est parti » (6min 19)

Un élève vient demander de l'aide à l'enseignant pour réguler la prise de parole à l'intérieur du binôme. (8min20)

« Allez fais l'enfant et je fais le grand-père » (8min57). Ce binôme ne s'était pas encore mis au travail et faisait des signes à la caméra depuis le début de l'entraînement.

Indices non verbaux

Un élève montre à son binôme le texte en le parcourant avec le crayon (5min51)

Un élève montre à son camarade où il doit commencer à lire en accompagnant sa parole du geste (6min19)

Pour mimer la colère, l'élève tape du poing sur la table en lisant le texte (7min14). Cet élève le

refait plus tard dans la vidéo. Un autre élève adopte le même geste (7min45) et le répète également lorsqu'ils inversent les rôles. (8min 13)

Deux binômes échanges à propos du texte. Un élève bouge les bras lorsqu'il lit (8min22) (9min18)

« est-ce que c'est en train de nous filmer là » (10min24)

Un élève semble donner un conseil à un autre en pointant un endroit sur sa feuille avec le crayon. (8min 35)

Un élève lit et son binôme lui dit un conseil en lui disant « regarde... ». Une fois le conseil donné son binôme se réentraîne à lire à haute voix. (10min14) (11min20)

Lorsqu'un des élèves d'un binôme part aux toilettes, l'autre dit « je peux m'entraîner toute seule maintenant » (11min48)

L'élève accompagne sa lecture en frappant dans les mains (10min 40)

Pour mimer la colère, l'élève tape du poing sur la table en lisant le texte. (11min 58), (13min30)

Deux élèves viennent à côté de l'enseignant pour régler une situation et à un moment l'un d'eux dit

« attend viens, je vais te donner un conseil » sans l'intervention de l'enseignant. (12min24)

Un élève agite les bras au ciel (12min01)

« il faut pas attendre une seconde, il faut dire tout de suite. » Tu as attendu trop longtemps marchent dans la classe. (14min50)

Il commence à y avoir beaucoup d'agitation dans la classe, les élèves se lèvent de leur chaise, de suite. (14min50)

(17min26 ; 18min06)

Deux binômes montrent une activité de lecture, les autres bavardent ou se déplacent. (14min 56)

« mais non, j'ai même pas dit combien font six fois huit ! » (17min48)

Bruit de maracas (15min45), retour au calme dans la classe.

« toi tu as fais deux fois la dernière fois » (18min37). Le conflit dure jusqu'à la fin de l'entraînement.

Un élève met un doigt devant sa bouche pour d'adresser à un élève à l'autre bout de la classe et en l'interpellant par son prénom. (16min35)

Suite à l'intervention de l'enseignant, moins de mouvements sont perceptibles. Les élèves sont assis plus calmement à leur table et lisent.

Le timer sonne la fin de l'entraînement. (19min56)

Sur la vidéo, sept binômes ont toujours été en activité, soit quatorze élèves sur vingt-deux, trois ont mis plus de trois minutes à rentrer dans l'activité et n'ont pas réalisé le travail demandé, soit 6 élèves sur vingt-deux, un binôme a demandé plusieurs fois de l'aide pour la répartition de la parole, soit deux élèves sur vingt-deux.

Les binômes en activité font partie de ceux qui ont donné des conseils et de qui avaient une lecture expressive.

Les binômes qui ne sont pas totalement en activité ont surtout réglé des conflits par rapport à la prise de parole. Certains ont tout de même essayé de donner des conseils à leur binôme pour qu'il améliore sa lecture (deux fois).

Suite à mon intervention où je demande le silence et préviens du temps qu'il reste, un seul binôme persiste à ne pas se mettre dans l'activité. Les autres ont la tête baissée vers leur texte et le bruit de classe a diminué.

Lorsqu'une élève demande à une autre élève de se taire en l'interpellant par son prénom et en mettant le doigt devant sa bouche, cela montre que ce code est utilisé entre eux et que ce code est censé être compris de tous. Cette élève reconnaît donc la place sociale de l'autre élève dans le jeu social de la classe.

Depuis le dictaphone, j'ai pu relever :

- les élèves en activité de lecture : j'ai enregistré la lecture de neuf groupes en une séance.
- les conseils des élèves
- les interrogations des élèves à propos de l'activité
- les conflits entre élèves et le moyen de le verbaliser

Tableau 3 : les échanges entre élèves en entraînement

Élève 23 : Chaperon rouge, rouge, rouge !

Élève 7 : Un peu plus fort ! Enfin tu dois vite me couper la parole.

Élève 18 : Je lui dis de lire dans sa tête pour mieux qu'il comprenne mais il dit non.

Les conseils

Enseignant : bah tu peux essayer de lui donner un conseil, tu lui dis : bah écoute

Élève 5 c'est « demanda » et pas « demande »

Élève 18 : mais je lui ai déjà dit..

Enseignant : dans ces cas-là, il faut entourer la lettre pour qu'il voit que c'est bien ça.

Enseignant : alors vous vous êtes entraînés ?

Élève 11 : mais il est en train d'écrire des numéros de téléphone là.

Enseignant : ah bah non on fait de la lecture là.

Élève 9 : moi je veux faire l'enfant.

Enseignant : allez-y je vous écoute.

Élève 11 : tu fais le...

Élève 9 : moi je fais l'enfant

Élève 11 : non mais encore ?

Les conflits

Élève 9 : oui ! J'aime pas le grand-père.

Élève 11 : olala...

Élève 1 : mais Élève 20, elle veut, elle veut faire l'enfant.. et moi je veux faire le grand-père euh elle veut faire l'enfant et moi je veux faire l'enfant aussi.

Enseignant : comment on fait alors ?

Élève 1 : Je sais pas...

Élève 3 : bah tu fais le grand-père !

Enseignant : et bah on essaie de s'arranger, on négocie. On négocie.

Élève 18 : mais il dit que demanda c'était pas français...

Enseignant : si « il lui demanda », c'est que ce n'est pas du présent. C'est un autre temps que vous verrez quand vous serez plus grand Élève 18.

Les interrogations

Élève 18 : oui mais lui...

Enseignant : mais si c'est français.

Élève 8 : demanda c'est français ??

Enseignant : oui « et le loup lui demanda » c'est quand on raconte une histoire,

souvent on dit ce mot-là.

Élève 8 : ah oui, oui oui.

Enseignant : en fait c'est du passé simple. C'est un temps que vous verrez quand vous serez un peu plus plus grand.

Élève 8 : ah ouais, ouais..

Élève 8 : est-ce que c'est en train de nous filmer là ?

Enseignant : oui.

Élève 12 : et ton téléphone aussi ?

Enseignant : oui.

Élève 12 : ah. Coucou l'appareil.

Enseignant : mais moi je veux vous entendre lire.

Élève 8 : ah oui alors... Et le loup lui demanda : combien font six fois huit ?

Élève 3 : mais après, est-ce qu'on pourra le faire après, même si on l'a déjà fait ?

Enseignant : oui on va passer plusieurs fois.

Élève 3 : mais est-ce qu'on pourra le faire du coup ?

Transition

Entre le moment où sonne le timer et le moment où la phase de mise en commun commence, il s'écoule une minute et trente-cinq secondes. Ce temps correspond à l'intervalle entre 19min56 et 21min35 sur la vidéo.

On observe à ce moment-là des changements de place dans la classe. Certains élèves ont eu besoin pendant l'activité de s'isoler au fond de la classe et ils reviennent à leur place initiale, sans intervention de l'enseignant.

L'enseignant écoute les élèves qui ont des douleurs, des plaintes ou des remarques. Huit élèves sur vingt-deux sollicitent l'enseignant pendant cet instant. Les préoccupations des élèves à ce moment-là sont de demander s'ils peuvent aller aux toilettes, se laver les mains, boire ou demander de l'aide suite à un désaccord dans le binôme.

Trois élèves à leur place font des mouvements pour être vus à la caméra et frappent dans leurs mains. Les autres élèves échangent avec un binôme voisin ou avec leur propre binôme. À cet instant, il est difficile de déterminer si les élèves parlent sur l'activité de lecture ou s'ils échangent à propos d'autres sujets. Ce temps étant relativement court, leurs propos ne nuisent pas au bon fonctionnement de la classe et un rapide retour au calme. On parle ici de communication clandestine selon P. Perrenoud. Bien qu'elles échappent à mon contrôle, je les considère comme nécessaires

afin de permettre aux élèves de relâcher l'attention, de se libérer l'esprit pour ensuite pouvoir se concentrer à nouveau sur l'activité.

On peut tout de même remarquer qu'une élève s'adresse à une élève d'un autre binôme en lui demandant « qui c'est qui fait la petite fille ? » La répartition des rôles dans les autres binômes intéresse donc les élèves. Ils trouvent un intérêt à connaître le fonctionnement des autres groupes de travail.

On entend aussi que des élèves se répartissent la parole en disant « ça c'est moi, ça c'est toi. ». Ils préparent donc leur passage devant la classe entière et montrent qu'ils sont prêts pour la prochaine activité.

Mise en commun

Les mises en commun et présentations devant le groupe classe ont été les moments les plus riches au niveau des échanges entre élèves. J'ai sélectionné une séance en particulier, la deuxième filmée et donc la troisième séance d'entraînement. Les élèves ont donné beaucoup de conseils, ils ont eu de vives réactions. Je pense que la séance suivante était moins motivante car l'aspect répétitif a désinvesti les élèves et que les conseils étaient similaires. Ils utilisaient les mêmes critères qu'aux séances précédentes pour parler des prestations des élèves.

Les prises de parole

En ce qui concerne la prise de parole, les élèves ont tous assimilé le fait qu'ils doivent lever la main pour qu'un des élèves du binôme donne la parole. Cependant, on remarque que sur certaines questions fermées, les avis divergent et donc les élèves osent plus facilement prendre la parole pour donner leur avis. Ils répondent par oui ou par non en chœur. Les élèves ont naturellement adopté ce comportement dès les premières séances.

Extrait de l'[annexe 5](#)

« Enseignant : Élève 7 et Élève 23 vous n'êtes jamais passées ?

Élèves 7 : Non.

Élèves : si !

Élève 8 : Vous deux vous êtes déjà passées au premier tour

Élèves : non !

Élèves : si !

Élève 8 : si au premier tout

Enseignant : Alors Élève 7 et Élève 23, moi j'ai noté que vous êtes passées sur le texte jaune la dernière fois.

Élèves : oui ! Oui !

Enseignant : Ah non vous n'êtes pas passées. Je ne vous ai pas noté.

Élèves : mais si ! »

Les lecteurs ont également investi leur rôle de distributeur de parole sans l'intervention de l'enseignant. Ils interpellent leur camarade en énonçant leur prénom pour leur donner la parole. On remarque aussi que ceux qui veulent donner des conseils ou un avis lèvent le doigt pour prendre la parole mais ne parlent que lorsqu'ils sont interrogés par leur camarade. Dans l'annexe 4, on repère cet indice aux prises de parole n° 25, 28, 37, 49, 53, 56, 57, 59, 62 pour le premier binôme à passer. Dans ce temps de présentation de 8min 24s, seuls deux élèves n'ont pas pris la parole : l'élève 20 et l'élève 16 (l'élève 6 était absent), soit 90 % de participation.

Les échanges hors de propos

Les élèves sortent régulièrement du cadre de la mise en commun et s'éloignent du but de l'activité. L'objectif étant de donner des conseils pour faire progresser leurs pairs, les élèves accordent de l'importance au ressenti de la lecture en disant régulièrement « c'était très bien ». Pour eux, l'aspect qualitatif de la représentation est donc aussi important voir plus important que l'envie de faire progresser le binôme. Si l'un des élèves donne cet avis, il est suivi de plusieurs de ses camarades. On peut le remarquer dans cette transcription, lorsqu'une élève prononce « c'était très bien », elle est suivie de quatre autres élèves. C'est également un indice fort lié au fait de vivre ensemble. Les élèves adoptent donc une certaine courtoisie les uns envers les autres bien que cela ne fasse pas partie des objectifs d'apprentissage de la séance. Cet élément montre donc qu'à l'intérieur même de la communauté discursive disciplinaire scolaire, les élèves créent leurs codes sociaux dont la reconnaissance fait partie.

Extrait de l'[annexe 5](#):

Élève 7 : Élève 14 ?

Élève 14 : C'était très bien.

Élève 3 : il y a Élève 12 aussi ?

Élève 7 : Élève 18 ?

Élève 18 : c'était très bien.

Élève 7 : Élève 1 ?

Élève 1 : c'était trop bien. C'était bien tous les deux.

Élève 7 : Élève 12 ?

Élève 12 : Pouce bleu.

Enseignant : Ça veut dire quoi Élève 12 ?

Élève 12 : bah c'était bien.

Élève 7 : Élève 8 ?

Élève 8 : c'était très bien.

Les conseils

Dans les mises en commun, certains élèves ont su avec leurs mots faire passer les idées importantes pour améliorer la production de leur camarade.

Différents critères apparaissent :

- la réactivité des élèves liée à la ponctuation du texte :

Élève 7 : Élève 17 ?

Élève 17 : *Tu as entendu.. Tu as attendu un peu euh... que Élève 23 elle a fini sa phrase*

- L'intonation de la voix pour faire passer les émotions :

Enseignant : *Alors j'avais une question : Élève 13 tu n'as pas parlé très très fort mais est-ce qu'elle a quand même bien fait le « rouge rouge rouge » ?*

Élèves : *Oui !!! Non !!!!*

Enseignant : *Comment on peut savoir qu'elle a bien fait le rouge rouge rouge ? Qu'est-ce qu'elle a fait Élève 13 avec sa voix ? Élève 4 ?*

Élève 4 : **bruit de classe**

Enseignant : *Alors oui mais comment on peut savoir qu'elle a quand même bien fait ? Élève 11 ?*

Élève 11 : *À la fin elle a fait une voix un petit peu...*

Enseignant : *Oui, à la fin elle a fait une voix un petit peu sévère, quand on s'énerve il n'y a pas besoin de crier. Donc moi j'ai trouvé ça très bien Élève 13.*

- La fluidité de lecture liée à l'entraînement :

Élève 17 : Élève 21 ?

Élève 21 : *Tu parlais un peu comme un robot.*

Élève 17 : Élève 3 ?

Élève 3 : *Tu faisais un peu la voix du robot ça veut dire que tu t'es pas assez entraîné.*

Ces trois principaux critères ont été retenus lors des différentes séances. Ce sont les élèves qui au fil des différentes écoutes ont déterminé ce qu'ils trouvaient pertinent et important en lecture à haute voix. Ils y ont tous adhérer puisqu'ils reprenaient les mêmes expressions notamment « parler comme une robot ».

Les réactions des élèves

Dans la vidéo, on voit les élèves réagirent aux lectures des élèves pas seulement en voulant participer mais aussi en les félicitant et en demandant le silence.

Extrait de l'[annexe 5](#) :

Élève 7 : Et le loup demanda : « Combien font six fois huit ?

Élève 2 fait un signe a ses camarades de se taire en mettant un doigt devant sa bouche.

Élève 23 : Mais non. Il lui demanda : « où vas-tu ? »

Élève 7 : tu as raison. Et chaperon noir répondit...

Élève 23 : Chaperon rouge, rouge, rouge !

Six élèves applaudissent en langage des signes.

À cela s'ajoute les mains levées pour participer. Les élèves lèvent la main dans un premier temps pour donner des conseils ou leur avis. Dans un deuxième temps, on remarque que beaucoup de mains restent levées mais non pas pour donner des conseils ou avis mais pour, à leur tour, lire à haute voix. Les élèves régulent eux-mêmes cette prise de parole car ils réussissent à déterminer qui veut aider ou qui veut lire.

Extrait de l'[annexe 5](#) :

Élève 7 : Élève 9 ?

Élève 9 : mais non c'est pour passer.

Élève 22 : mais non t'es déjà passé Élève 9 !

Plusieurs élèves : Tout le monde est déjà passé en fait.

[...]

Élève 7 : les autres ils lèvent la main pour passer.

Les résultats obtenus dans la mise en œuvre de la séquence font apparaître différents éléments selon les phases de la séance. Lors de la séance d'entraînement, des échanges verbaux et non-verbaux co-existent et sont utilisés l'un et l'autre par les élèves. Ils interagissent sur les suites de l'activité, la répartition des rôles, l'amélioration de leur lecture. Lors de la phase de transition, les corps sont en mouvement et le sujet de préoccupation des élèves est de savoir ce qu'on fait les autres groupes. Lors de la phase de mise en commun, les élèves communiquent en s'attribuant les prises de parole, en ayant des échanges hors de propos, ils donnent des conseils et ont de vives réactions physiques.

IV. Interprétation des résultats

Les élèves sont soucieux d'être enregistrés, que l'on voit leur travail ou du moins leur présence dans la classe. Cela montre leur appartenance au groupe classe, leur désir de faire partie d'un tout. Pour mon mémoire, je remarque que par de petits gestes, chaque élève montre son intérêt et son envie de faire partie du groupe classe. Alors que lors de l'activité, et lors de la mise en commun, certains sont très discrets, prennent peu la parole et s'exposent peu aux autres. La plupart ne voulait même pas lire à haute voix devant la classe. Si l'on arrive à prendre de la distance par rapport à notre séance, que l'on prend le temps d'observer sa classe, on remarque que chacun montre à sa façon sa participation à l'activité. Le résultat est que tous les élèves lisent en binôme et s'ils ne lisent pas, au moins échantent entre eux sur le contenu de l'activité, notamment la répartition des rôles.

On peut donc en déduire que les élèves, lorsqu'ils sont en binôme, sont capables de montrer leur mécontentement et leur désaccord en verbalisant leurs envies. Pour ceux qui ont à cœur de réussir l'activité et de bien faire, l'entraide se met en place. Cela montre que ce dispositif est propice aux interactions entre élèves. Bien que leurs propos ne soient pas réellement construits avec un lien de cause à effet, des indices montrent qu'ils ont compris que l'activité se réussissait à deux et qu'ils devaient aider leur binôme pour réussir.

La classe apparaît alors comme une micro-société où une communauté discursive élabore ensemble dans un but commun. Chaque individu comprend et joue un rôle reconnu par l'ensemble des individus. Ils sont capables de réguler les comportements déviants d'eux-mêmes. En ce qui concerne la culture commune, une activité répétée plusieurs fois avec un groupe d'élèves permet d'instaurer des habitudes et des rituels. Un langage commun naît des interactions entre élèves mais aussi de celles avec l'enseignant. Les élèves n'adoptent pas seulement un langage verbal pour s'exprimer mais aussi des moyens non-verbaux tels que des signes de la main. Cela montre l'émergence d'une culture commune au sein de la classe. Les recherches ont montré qu'à chaque discipline correspondait une utilisation du langage. Dans la classe, les élèves ont été en activité, ils ont développé un langage propre à la discipline travaillée. Ils ont produit des discours adaptés et ont adopté une posture permettant une compréhension de tous au sein de la classe. Un concept s'est particulièrement vérifié dans ma classe, celui de la secondarisation. Ils ont bien peu à peu transformé leur langage pour s'adapter à celui utilisé en classe pendant les séances de lecture.

L'intervention du professeur des écoles est indispensable même lors des phases d'entraînement pour remettre les élèves en activité et réguler les échanges à l'intérieur même d'un binôme. Réaliser des trinômes aurait également pu être intéressant pour faire progresser les élèves par rapport à l'objectif

de séquence. Il est difficile d'avoir un retour sur l'activité lorsque l'on est deux. Les élèves sont parfois plus concentrés sur l'activité de lecture et ne sont pas en mesure d'analyser leur lecture ou celle de leur binôme. Je n'ai pas eu le temps de mettre en place cette modalité de travail. Elle serait encore plus bénéfique aux échanges entre élèves et soulagerait l'enseignant dans la régulation des échanges. Par ailleurs, les échanges entre élèves sont parfois mieux perçus puisque la voix de l'enseignant pourrait être perçue comme la vérité, ce qui n'est pas l'objectif de cette recherche. Ils sont parfois même plus durs entre eux que lorsque l'enseignant est présent.

L'élève qui ne se sent pas jugé par l'enseignant et par ses corrections va lever son auto-censure. Ce climat de classe sera donc plus propice à la communication. Si elle est présente, alors les élèves créeront leur langage commun et par conséquent la communauté discursive disciplinaire scolaire pourra s'installer en classe. Les conditions seront alors réunies pour favoriser les apprentissages de tous au sein de la classe.

Pour la prise de parole, le groupe classe adhère au fonctionnement et aux règles de la classe notamment lors d'échanges entre pairs. Chacun s'investit dans son rôle et respecte la parole des autres. On remarque parfois que l'intervention de l'enseignant est nécessaire lorsque l'échange tourne en rond, lorsque les réactions des élèves sortent de l'objectif de la séance. Les gestes non verbaux sont de bons régulateurs de la parole et permettent à chacun de s'exprimer et d'être écouté. Ces deux points sont importants à l'intérieur d'une communauté discursive. Dans notre classe, nous avons mis en place le timer. Cet outil permet de marquer la fin de l'activité et aide les élèves à s'organiser dans le temps qui leur est donné. Il permet le retour au calme et prépare les élèves à une autre activité ou à une autre phase de la séance. Les maracas quant à elles, ont pour but de réguler le fond sonore. L'activité de lecture à haute voix génère un fond sonore plus élevé que la moyenne car tous les élèves lisent en même temps. Lorsque l'agitation est trop grande, remarquée à l'aide des vidéos par l'émergence de conflits rapportés à l'enseignant, les déplacements intempestifs dans la classe et le fond sonore qui augmente, les maracas permettent d'obtenir le silence dans la classe. L'enseignant peut alors donner de nouvelles consignes à l'ensemble de la classe car il obtient l'attention de tous les élèves. Cet outil est indispensable quand, en cours d'activité, on remarque que les élèves s'éloignent de l'objectif. Ici, j'ai pu relancer l'activité dans un climat plus propice à la lecture. Par la vidéo on peut contrôler qu'effectivement 90 % des binômes se remettent en activité de lecture après cette intervention. Cet objet met en évidence la compréhension et l'adhésion du groupe classe à la règle dictée par celui-ci : lorsque la maîtresse secoue la maracas, l'élève doit cesser toute activité et respecter le silence. Chaque individu respectant cette règle montre qu'il comprend les enjeux de la vie en société, que s'il y a des règles, c'est pour le bien de tous. Cette

règle est faite pour le bien-être de tous dans la classe et dépasse le bien-être égoïste. Cette prise en compte des autres révèle le sentiment d'appartenance au groupe social.

Bien que certains élèves fassent l'effort de donner des conseils, la majorité des retours ne sont pas constructifs et ne sont pas voués à faire progresser leurs pairs. Dans cet exercice, la lecture à haute voix devant les autres a été perçue comme un réel enjeu de l'activité par les élèves. Ils ont pour habitude de se féliciter lors des récitations de poésie et ont perpétué ce type de retour en lecture. On le voit par le geste d'applaudissement en langage des signes mais aussi par les phrases « c'était très bien » qui sont souvent répétées. Là aussi, l'enseignant doit, sans couper la parole aux élèves, sans les empêcher de s'exprimer, réorienter leur propos vers le but défini. Dans ma classe, la prise de parole est encore difficile pour certains élèves. Mais j'ai remarqué que dans cette activité, des élèves très timides ont osé dire qu'ils avaient trouvé la lecture de leur camarade très bien. Je pense que c'est un premier pas vers l'autre et qu'ils se sentent plus légitime à parler et lèvent alors l'auto-censure. Cette activité permet donc à mes élèves d'échanger entre eux, de créer un lien et de petit à petit se sentir en confiance face aux autres. En laissant les élèves s'exprimer, ils ont progressivement mis de côté leur timidité ou leur réserve, si bien qu'à la fin tous les élèves ont pris la parole devant le groupe classe au moins une fois dans la séquence. Dans la séance présentée, 90 % des élèves ont pris la parole en moins de dix minutes. C'est un bon indicateur pour affirmer que mes élèves communiquent entre eux et sur l'activité.

Les reconnaissances qu'ils ont les uns envers les autres montrent qu'ils s'identifient tous comme acteurs dans le jeu social de la classe. En adoptant des signes de courtoisie ou de politesse, ils montrent leur adhésion au groupe classe et donc à la communauté discursive. Ils s'identifient eux-mêmes mais ils identifient également leurs camarades. Ces signes non verbaux sont de bons indicateurs pour la reconnaissance d'une culture commune à la classe. Avant ce mémoire, je pensais essentiellement voir apparaître des échanges verbaux qui m'indiqueraient l'existence de celle-ci. Cela dépasse donc le cadre de la communication verbale. En tant qu'enseignant, on peut passer à côté de ces signes en début d'année par un manque d'observation de sa classe et de mise en retrait. Cette position secondaire que l'on adopte nous permet donc de voir les échanges entre nos élèves mais pas seulement, elle leur permet de jouer leur rôle dans la classe, de l'assumer, car les interventions de l'enseignant sont moins importantes.

Enfin, on voit apparaître un langage commun aux élèves au fil des séances. Alors que l'expression « parler comme un robot » à une certaine image dans la culture populaire, elle en a eu une nouvelle dans notre classe. Les élèves partageaient la même vision de cette expression et étaient d'accord sur la perception qu'ils en avaient. En temps qu'enseignante, il a fallu développer cette expression pour

que la remarque ne soit pas prise comme une critique. En faisant verbaliser les élèves on obtient que si on lit comme un robot c'est que l'on ne s'est pas assez entraîné pendant les quinze minutes qui nous étaient données. Ainsi, ceux qui ont reçu les conseils ont pu séance après séance progresser en se rendant compte de l'importance du travail en binôme.

La qualité de la voix était aussi importante, les élèves avaient une certaine attente vis-à-vis de la voix du grand-père. Pour eux, ils ne devaient pas lire avec leur voix « normale » comme ils disaient. Il a été difficile de leur faire comprendre que l'intonation et le débit étaient plus importants que le timbre adopté. On ne cherchait pas à être dans l'imitation. Cette remarque a perduré tout au long de la séquence malgré les explications en classe entière. Cela révèle également l'aspect théâtral de l'activité. Lors d'une visite de mon directeur de mémoire, il m'a suggéré un travail sur la théâtralisation du texte proposé aux élèves en dernière séance. Cela aurait permis de retravailler le texte en intégralité, de voir le résultat de plusieurs semaines de travail. Cette théâtralisation aurait également permis de travailler sur le placement du corps face à l'autre, notamment la tête pour que sa voix porte plutôt que d'être face à la table. Ainsi, l'imitation aurait été une interprétation possible mais ce n'était pas l'objectif premier de ma séquence. Cette adaptation est à envisager pour les prochains travaux de lecture à haute voix afin de susciter l'attrait des élèves et laisser place à leur imagination.

Du point de vue du langage, les élèves ont été attentifs à des éléments relevant de la qualité de la voix lors des présentations de leurs camarades. Ils perçoivent eux-aussi l'important des éléments non verbaux dans la communication.

Si c'était à refaire, j'inclurais cette séquence dans un projet interdisciplinaire pour travailler différents aspects de la lecture et permettre aux élèves d'exprimer leur créativité. Les mouvements du corps, les expressions du visage, le placement de la tête et du regard par rapport à l'autre, auraient pu être des éléments créant une expérience commune et un souvenir commun de l'activité.

V. Conclusion

Dans ce mémoire, j'ai cherché à montrer comment et si une culture commune dans ma classe naissait. Pour cela, j'ai créé une séquence en lecture à haute voix. Elle avait pour but de faire s'exprimer tous les élèves du groupe classe, en mettant le ton, en respectant la ponctuation et les caractéristiques du dialogue. À la suite de la présentation orale suivait un échange pour que les élèves s'aident à progresser et se donnent des conseils.

Les principaux éléments remarquables dans ma recherche sont que les élèves utilisent différents moyens de communication entre eux pendant l'entraînement quand l'enseignant n'écoute pas leur conversation mais aussi pendant les temps d'échanges où l'enseignant participe. Ils ont utilisé des signes forts de reconnaissance d'appartenance à la communauté discursive tels que le prénom de chacun, les gestes pour demander le silence connus de tous dans la classe. Ils ont donc identifié qu'ils appartenaient bien à une communauté discursive disciplinaire scolaire lors des séances de français.

Je n'ai pas pu déterminer si la culture commune permettait d'effacer les inégalités. Mais elle permet de créer une sensation d'appartenance à un groupe social avec ses propres règles et ses codes. Par exemple, les élèves partageaient la même interprétation d'une expression. Le partage d'images communes est un premier pas vers l'effacement des inégalités sociales. Par ailleurs, ma classe ne présentait pas une mixité sociale importante, ce pan de ma recherche n'a donc pas pu aboutir.

J'ai appris l'importance de la place de l'enseignant dans les interactions. D'être trop présent peut empêcher certains élèves de s'exprimer, par peur d'être jugé, par timidité, ou parce qu'ils ne se comportent pas de la même façon devant un adulte ou un pair. La caméra permet de voir l'engagement et l'envie de faire des élèves car elle est présente pour témoigner de ce travail. L'enseignant adopte difficilement cette posture de spectateur dans sa classe et cet outil semble donc indispensable pour recueillir les travaux des élèves. On obtient donc une diversité de lecture plus importante, une interprétation des rôles plus assumée.

Dans cette recherche, les modalités de travail pourraient être modifiées dans le but d'obtenir une progression des élèves en lecture. En travaillant en trinôme, les élèves auraient eu un regard extérieur sur leur lecture tout en restant en petit groupe afin de ne pas se sentir jugé ou intimidé. J'ai remarqué que lorsque les élèves s'entraînaient, il était difficile pour eux de se concentrer sur l'acte de lecture, prendre du recul sur ce qu'ils ont produit et écouter leur camarade. La lecture demande encore trop d'efforts pour permettre aux élèves de prendre le recul nécessaire à l'analyse. Cette troisième personne aurait donc pu assumer ce rôle car il n'aurait eu qu'à se concentrer sur la lecture de ses camarades et non sur la sienne.

Bibliographie

- Albums

Ramos, S. (2001). *C'est moi le plus fort*. Ed, Pastel, l'école des loisirs.

Rodari, G., (2005). *Quel cafouillage !*. Paris : Kaléidoscope. 32 pages.

- Articles scientifiques

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice : Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347.

Brossard, M., Bernié, J.-P., Jaubert, M., & Rebière, M. (2003). *Langage, savoirs, développement : quelle articulation, pour quelles didactiques ? Un défi aussi actuel que « politique »*. 17.

Cosnier, Jean. (1977). Communication non verbale et langage. *Psychologie médicale*.

Draelants, H., & Ballatore, M. (2014). Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 186, 115-142.

Dubet, François (c2003). Les enjeux d'une culture commune. UNSA. URL : http://sections.se-uns.org/27/IMG/pdf/Fr_DUBET_Les_enjeux_d_une_culture_commune.pdf, accès mai 2021.

Forquin, J.-C. (1989). École et culture. *Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.

Hennel-Brzozowska, A. (2008). *La communication non-verbale et paraverbale, perspective d'un psychologue*. 10.

Jaubert, M., & Rebière, M. (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : Une question pour la didactique du français ? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 149-150, 112-128.

Joseph, I. (2002). *Erving Goffman et la microsociologie*. Presses Universitaires de France.

Larousse, É. (s. d.-a). *Définitions : Culture - Dictionnaire de français Larousse*. Consulté 19 mai 2021, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/culture/21072>

Larousse, É. (s. d.-b). *Définitions : Sous-culture - Dictionnaire de français Larousse*. Consulté 19 mai 2021, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sous-culture/73798>

Perrenoud, P. (1992). Regards sociologiques sur la communication en classe. *Actes du Colloque Éducation et communication, Université de Lausanne, Institut des sciences sociales et pédagogiques*, 37-48.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). Communauté discursive. *Hors collection, 3e éd.*, 27-31.

Annexes

Annexe 1 Texte lecture à haute voix extrait de « C'est moi le plus fort » de Mario Ramos

Lecture à haute voix :

« Quoi ? Pauvre gargouille !
Misérable artichaut ! Tête de lard !
Tu cherches la bagarre ?
J'ai dû mal entendre.
Qui est le plus fort, s'il te plaît ? »

D'après *C'est moi le plus fort* de Mario Ramos



Annexe 2 Support lecture à haute voix « Quel Cafouillage » de Gianni Rodari

Quel cafouillage !

de Gianni Rodari



Le grand-père : - Il était une fois une petite fille qu'on appelait Chaperon jaune....

L'enfant : - Non, rouge !

Le grand-père : - Ah oui, Chaperon rouge. Un jour sa maman lui dit : « Ecoute Chaperon vert... »

L'enfant : - Mais non, rouge !

Le grand-père : - Ah oui, rouge. Va chez tante Diomira lui porter cette pelure de pomme de terre.

L'enfant : - N'importe quoi ! « Va chez Mère-Grand lui porter cette galette. »

Le grand-père : - Si tu veux. La petite fille partit dans les bois et rencontra une girafe.

L'enfant : - Pfff ! Quel cafouillage ! Un loup, pas une girafe !

Le grand-père : - Et le loup lui demanda : « Combien font six fois huit ? »

L'enfant : - Mais non. Il lui demanda : « Où vas-tu ? »

Le grand-père : - Tu as raison. Et chaperon noir répondit...

L'enfant : - Chaperon rouge, rouge, rouge !

Le grand-père : - Oui, et elle répondit : « Je vais au marché acheter de la sauce tomate. »

L'enfant : - Jamais de la vie. Elle dit : « Je vais chez Mère-Grand qui est malade, mais je ne sais plus quel est le bon chemin. »

Le grand-père : - C'est ça. Et le cheval dit...

L'enfant : - Quel cheval ? C'est un LOUP !

Le grand-père : - Effectivement. Et il dit : « Prends le bus 75, descends à la place de l'église, tourne à droite, tu verras trois marches et une pièce de monnaie par terre, oublie les trois marches, ramasse la pièce et achète-toi un chewing-gum. »

L'enfant : - Grand-père, tu ne sais vraiment pas raconter les histoires ! Chaque fois, tu te trompes. Mais je suis d'accord pour le chewing-gum.

Le grand-père : - Tiens. Voici ta pièce.

Et Grand-Père se replongea dans son journal.

Annexe 3 Séquence

Domaine : Français	Sous-domaine : Lecture	Niveau : CE1/CE2	Période 3
Titre de la séquence : Lire à haute voix			
Compétences : - être capable de lire à haute voix un texte après préparation avec expression			
Attendus de fin de cycle : • Lire à voix haute avec fluidité, après préparation, un texte d'une demi-page (1 400 à 1 500 signes) ; participer à une lecture dialoguée après préparation. Identifier des mots rapidement : décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés.			
Pré-requis : • fluence d'au moins 70mots/min • Connaître l'histoire du petit chaperon rouge			

Lecture à haute voix	Objectif	Déroulement	Matériel
Séance 1 : découverte de l'album 25min	écouter et comprendre un texte lu par l'enseignant Reconnaître un conte détourner : le petit chaperon rouge	Présentation de la séquence : 5min • en atelier de lecture : lecture à haute voix • Rappel de la première séquence sur « C'est moi le plus fort » 2 Lecture de l'album 5min 3 Recueil des impressions des élèves 5min 4 Questionnement : 10min • Qui peut me faire un résumé de l'histoire ? • À quelle histoire cela vous fait penser ? • Pourquoi j'ai choisi ce texte pour faire de la lecture à haute voix ? • Comment peut-on voir les émotions des	album : Quel cafouillage ! De Gianni Rodari Tapuscrit de l'album x23

		<p>personnages en regardant le texte ?</p> <p>Est-ce que certains veulent essayer de lire la phrase : « le petit chaperon rouge, rouge, rouge ! » ?</p>	
<p>Séance 2 :</p> <p>La ponctuation du texte</p> <p>25min</p>	<p>relever la ponctuation du texte</p> <p>Comprendre la fonction du point d'exclamation, du point d'interrogation et des points de suspension</p>	<p>Présentation de l'activité du jour : 5min</p> <ul style="list-style-type: none"> • est-ce que vous vous souvenez ce que l'on avait fait avec le texte de « c'est moi le plus fort » avant que l'on s'entraîne à la lire à haute voix ? • Nous allons relever les signes de ponctuations qui vont nous aider à bien lire à haute voix le texte. <p>2 Relevé de la ponctuation : 15min</p> <ul style="list-style-type: none"> • point d'exclamation en bleu 9 • À quoi sert de point d'exclamation ? Montrer une émotion. • Dans ce texte, les points d'exclamations montrent quelle émotion ? La colère, l'exaspération • Entraînement à la prononciation d'une phrase exclamative • Point d'interrogation en rouge 3 • À quoi sert le point d'interrogation ? À poser une question • Entraînement à la prononciation d'une phrase interrogative • Point de suspension (trois petit point) en vert 4 • À quoi sert le point de suspension ? À montrer que la phrase n'est pas finie, montrer une hésitation, montrer que la 	<p>tapuscrit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crayons de couleur : bleu, rouge, vert <p>Tapuscrit au TBI + veleda</p>

		<p>fin de la phrase se prononce plus longuement, montrer que la parole est coupée par la petite fille</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entraînement à la prononciation <p>3 Institutionnalisation : 5min</p> <p>- demander aux élèves le nom des signes de ponctuation que nous avons entourés et leur fonction.</p>	
<p>Séance 3 : entraînement sur la passage jaune</p>	<p>lire à haute voix un texte avec expression</p> <p>Écouter un texte lu</p>	<p>Présentation du passage sur lequel les élèves vont devoir s'entraîner : jaune 2min</p> <p>3 Présentation du déroulé de la séance : 3min</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consigne : par deux, vous allez vous entraîner à lire à haute voix le passage jaune. • pour réussir la lecture il faut : respecter la ponctuation, être expressif • Un élève sera le grand-père, l'autre sera l'enfant. • Vous avez 15min (mettre le timer) <p>4 Entraînement en binôme : 15min</p> <ul style="list-style-type: none"> • enseignant : aider les élèves en difficulté de lecture : mémoriser le texte et ne plus le déchiffrer <p>5 Présentation de certains binômes 10min</p> <ul style="list-style-type: none"> • enseignant : enregistrer les productions pour garder une trace <p>Élèves donnent leurs avis/conseils sur la lecture de leur camarade</p>	<p>tapuscrit au TBI (avec les couleurs des passages)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tapuscrit des élèves <p>Dictaphone</p>

Séance 4 : entraînement sur le passage vert	lire à haute voix un texte avec expression Écouter un texte lu	Idem séance 3	tapuscrit au TBI (avec les couleurs des passages) • Tapuscrit des élèves Dictaphone
Séance 5 : entraînement sur le passage bleu	lire à haute voix un texte avec expression Écouter un texte lu	Idem séance 3	tapuscrit au TBI (avec les couleurs des passages) • Tapuscrit des élèves Dictaphone
Séance 6 : entraînement sur le passage rouge	lire à haute voix un texte avec expression Écouter un texte lu	Idem séance 3	tapuscrit au TBI (avec les couleurs des passages) • Tapuscrit des élèves Dictaphone
Séance 7 : présentation de tout le texte	lire à haute voix un texte avec expression Écouter un texte lu		tapuscrit au TBI (avec les couleurs des passages) • Tapuscrit des élèves Dictaphone

Annexe 4 Transcription de l'entraînement de la séance 5

Élève 23 : Chaperon rouge, rouge, rouge !

Élève 7 : Un peu plus fort ! Enfin tu dois vite me couper la parole.

Enseignant : tu fais comme si je n'étais pas là Élève 23 d'accord ?

Élève 16 : Il lui demande : où vas-tu ?

Élève 2 : Tu as raison. Bon maintenant tu fais le grand-père

Élève 1 : Mais maitresse, avec Élève 20 on veut être tous les deux l'enfant.

Enseignant : Vous faites chacun votre tour d'accord ?

Enseignant : alors vous vous êtes entraînés ?

Élève 11 : mais il est en train d'écrire des numéros de téléphone là.

Enseignant : ah bah non on fait de la lecture là.

Élève 9 : moi je veux faire l'enfant.

Enseignant : allez-y je vous écoute.

Élève 11 : tu fais le...

Élève 9 : moi je fais l'enfant

Élève 11 : non mais encore ?

Élève 9 : oui ! J'aime pas le grand-père.

Élève 11 : olala... Et il lui demande : combien font six fois huit ?

Élève 9 : mais non il lui demande où vas-tu ?

Élève 11 : tu as raison. Et Chaperon noir répondit.

Élève 9 : non rouge rouge rouge !

Enseignant : très bien, entraîne toi encore à lire Élève 11 je pense.

Élève 3 : il lui a trop de bruit donc du coup Élève 21 et moi on attend, mais on lit quand même mais

Élève 21 il ne m'entend pas même si je parle fort.

Enseignant : allez au fond de la classe alors.

Élève 1 : Et le loup lui demanda : combien font six fois huit ?

Élève 20 : mais non il lui demande où vas-tu ?

Élève 1 : Tu as raison. Et Chaperon noir répondit.

Élève 20 : Chaperon rouge rouge rouge !

Élève 2 : vu qu'en fait Élève 16 est sur ma feuille bah je peux pas lire !

Enseignant : allez sur la grande table alors. Allez sur la table où il y a deux places.

Élève 8 : est-ce que c'est en train de nous filmer là ?

Enseignant : oui.

Élève 12 : et ton téléphone aussi ?

Enseignant : oui.

Élève 12 : ah. Coucou l'appareil.

Enseignant : mais moi je veux vous entendre lire.

Élève 8 : ah oui alors... Et le loup lui demanda : combien font six fois huit ?

Élève 17 : mais non il lui demande : où vas-tu ?

Élève 18 : Je lui dis de lire dans sa tête pour mieux qu'il comprenne mais il dit non.

Enseignant : bah tu peux essayer de lui donner un conseil, tu lui dis : bah écoute Élève 5 c'est « demanda » et pas « demande »

Élève 18 : mais je lui ai déjà dis..

Enseignant : dans ces cas-là, il faut entourer la lettre pour qu'il voit que c'est bien ça.

Élève 18 : mais il dit que demanda c'était pas français...

Enseignant : si « il lui demanda », c'est que ce n'est pas du présent. C'est un autre temps que vous verrez quand vous serez plus grand Élève 18.

Élève 18 : oui mais lui...

Enseignant : mais si c'est français.

Élève 8 : demanda c'est français ??

Enseignant : oui « et le loup lui demanda » c'est quand on raconte une histoire, souvent on dit ce mot-là.

Élève 8 : ah oui, oui oui.

Enseignant : en fait c'est du passé simple. C'est un temps que vous verrez quand vous serez un peu plus plus grand.

Élève 8 : ah ouais, ouais..

Enseignant : c'est pour ça que ça fait bizarre.

Élève 15 : mais elle nous voit pas la caméra là.

Enseignant : c'est pour ça que j'arrive regarde. Comme ça j'ai des images en plus.

Élève 15 : mais là elle nous voit pas.

Enseignant : si j'ai tourné la caméra un petit peu. On te voit. On voit moins Élève 22 mais on voit un petit peu Élève 15. Est-ce que vous pourriez me lire le passage bleu.

Élève 22 : Vas-y. (À Élève 15)

Élève 15 : Le grand-p... Et le loup lui demanda : combien font six fois huit.

Élève 22 : mais non ! Il lui demanda où vas-tu ?

Élève 15 : tu as raison. Et chaperon noir répondit...

Élève 22 : Chaperon rouge, rouge rouge !

Enseignant : Attention c'est des questions là. Combien font six fois huit ? C'est une question, d'accord Élève 15 ? C'est très bien, continue comme ça.

Enseignant : alors est-ce que vous y arrivé ?

Élève 10 : oui.

Élève 13 : bah oui !

Enseignant : est-ce que vous voulez bien me montrer ?

Élève 13 : vas-y Élève 10

Enseignant : Élève 16 s'il te plaît. Élève 17 s'il te plaît. Élève 15 et Élève 12 vous ne travaillez pas ensemble. Allez-y.

Élève 10 : Et le loup lui demanda : combien font six fois huit ?

Élève 13 : mais non il lui demande où vas-tu ?

Élève 10 : tu as raison. Et Chaperon noir répondit.

Élève 13 : Chaperon rouge rouge rouge !

Enseignant : c'est bien ! Vous vous êtes bien entraîné. Est-ce que vous avez essayé dans l'autre sens.

Élève 10 et Élève 13 : oui.

Enseignant : et vous y arrivez bien aussi ?

Élève 10 : oui.

Enseignant : ok très bien, continuez.

Élève 12 : mais Élève 19 il veut pas, il fait que de pousser la chaise à la place de faire.

Enseignant : et bah changez de place alors.

Élève 7 : Alors maîtresse c'est n'importe quoi ! Je sais pas faire la voix du grand-père !

Enseignant : tu veux que je vienne voir ? Mais je t'ai déjà dit Élève 7, pas besoin de se faire mal à la voix.

Élève 7 : oui mais je parle comme ça...

Enseignant : parle normalement.

Élève 7 : mais elle fait ça : maiiis non, il lui demannnda.

Enseignant : ah bah non, il faut faire une voix normale, il faut qu'on puisse comprendre.

Élève 5 : rouge, rouge, rouge !

Enseignant : Oulala ça s'énerve ici, très bien.

Élève 18 : applaudissement.

Élève 14 : Maîtresse tu es prête ? (Montre le début du texte à Élève 4) *Bruit de classe*

Élève 4 : Et le loup lui demanda : combien font six fois huit ?

Élève 14 : mais non il lui demande où vas-tu ?

Enseignant : attendez je reviens. *Bruit de Caracas* / *Silence*. Il vous reste 5min. Je suis un petit peu déçue de vous parce que vous ne faites que de vous lever, vous ne travaillez pas. Donc Élève 12 et Élève 19 vous allez changer de place. Vous allez vous mettre au fond de la classe à la place de Élève 22 et Élève 13. Vous prenez vos chaises. Ou alors s'il reste une autre chaise... Non Élève 19 tu vas prendre un ballon exceptionnellement car changer ta chaise de place ça va être trop long. Je compte sur vous pour profiter des cinq dernières minutes pour ne pas après parler comme des robots, pour bien connaître le texte.

Élève 15 : il a trop de la chance Élève 19...

Enseignant : et on parle un petit peu moins fort s'il vous plait. Allez-y.

Enseignant : Je vous écoute.

Élève 4 : ah oui rouge, ah non ! Et le loup lui demanda : combien font six fois huit ?

Enseignant : Élève 14 je crois que Élève 4 elle t'attend, regarde elle a commencé à lire.

Élève 14 : mais non il lui demande où vas-tu ?

Élève 4 : tu as raison. Et Chaperon noir répondit.

Élève 14 : Mais.. (soupire) Chaperon rouge rouge rouge !

Enseignant : alors Élève 14, je crois que tu peux parler un peu plus vite après Élève 4. Donc tu peux suivre avec ton doigt la lecture si tu veux. Comme ça, ça sera plus facile.

Élève 14 : c'est parce que j'entends pas trop...

Enseignant : ah c'est parce que tu n'entends pas assez.

Élève 14 : c'est que même à la maison j'entends pas mes parents des fois.

Enseignant : tu penses que tu as des soucis aux oreilles ?

Élève 14 : je ne sais pas..

Enseignant : est-ce que tu veux que je leur en parle ?

Élève 14 : oui...

Enseignant : Oui ? Si tu veux je pourrai leur en parler. Alors ce qu'on peut faire, c'est que Élève 4, quand tu parles, tu peux avoir ta tête un peu plus haute comme ça Élève 14 va mieux t'entendre. Ce que vous pouvez faire aussi c'est vous tourner l'une vers l'autre, prendre votre texte comme ça, Élève 14 entendra mieux comme ça.

Élève 4 : déjà c'est un peu dur avec le masque.

Enseignant : oui c'est un peu plus difficile...

Élève 16 : marche et ramasse la pièce et acheter trois un chewing-gum..

Enseignant : ah mais vous ne lisez pas ce que j'ai demandé là. Il faut s'entraîner sur le texte bleu.

Élève 3 : ah oui !

Élève 16 : c'est elle qui a dit de faire ça !

Enseignant : ah oui bah non, on ne fait pas ça aujourd'hui. La semaine prochaine on fera jusqu'à ici, non demain. Mais là, on ne s'entraîne que sur le bleu aujourd'hui.

Élève 3 : mais maîtresse après le rouge c'est quelle couleur ?

Enseignant : et bah après on s'arrêtera là. Parce qu'après il y a beaucoup de texte et j'ai peu que ce soit un petit peu trop long. Donc on fait que les petites phrases pour que ce soit plus facile à lire, pour que tout le monde puisse lire.

Élève 3 : oui c'est juste qu'on a fini, c'est pour ça qu'on fait l'autre texte.

Enseignant : et vous avez fait dans les deux sens ? Vous avez fait tous les deux le grand-père et tous les deux l'enfant ?

Élève 3 : Oui !

Élève 16 : oui, on l'a fait plein de fois.

Enseignant : d'accord.

Élève 3 : c'est pour ça.

Enseignant : est-ce que ça va pour lire ?

Élève 16 et Élève 3 : oui !

Enseignant : vous avez réussi à vous donner des conseils ?

Élève 16 : oui.

Enseignant : oui ? D'accord. Écoutez il ne reste plus qu'une minute avant de passer d'accord ?

Élève 3 : mais après, est-ce qu'on pourra le faire après, même si on l'a déjà fait ?

Enseignant : oui on va passer plusieurs fois.

Élève 3 : mais est-ce qu'on pourra le faire du coup ?

Enseignant : je ne sais pas, on va voir qui passe.. Élève 1 ?

Élève 1 : mais Élève 20, elle veut, elle veut faire l'enfant.. et moi je veux faire le grand-père euh elle veut faire l'enfant et moi je veux faire l'enfant aussi.

Enseignant : comment on fait alors ?

Élève 1 : Je sais pas...

Élève 3 : bah tu fais le grand-père !

Enseignant : et bah on essaie de s'arranger, on négocie. On négocie.

Élève 3 : du coup on a fini maitresse. Le timer il va bientôt sonner.

Enseignant : oui.

Enseignant : vous avez envie de passer ?

Élève 3 : oui !

Élève 7 : on n'est pas passées et eux ils sont déjà passés.

Enseignant : d'accord.

Élève 3 : oui mais on a quand même envie de passer

Enseignant (à Élève 23) : J'ai pas entendu ?

Élève 23: j'ai la voix cassé à force de parler.

Enseignant : parlez normalement, vous allez vous faire mal.

bruit de timer

Fin de l'enregistrement

Annexe 5 Transcription de la mise en commun en classe entière (21min35 à 29min59)

Enseignant : 5, 4, 3, 2, 1. Oulala Elève 1 tu es encore debout.

Élève 1 : Mais on fait la poésie ?

Élèves : Non !

Enseignant : Je me mets ici aujourd'hui bien vous entendre. Ça veut dire que si vous parlez assez fort, je devrais bien vous entendre. D'accord ? Alors la semaine dernière, il y a Élève 21 et Élève 3 qui sont passés...

Élève 3 : Oui.

Enseignant : Élève 17 et Élève 8, Élève 12 et Élève 19 et Élève 15 et Élève 22. Ceux qui ne sont pas passés la semaine dernière vont donc passer en priorité. Est-ce qu'il y en a qui ne sont jamais passé ?

Élèves lèvent la main

Enseignant : Élève 7 et Élève 23 vous n'êtes jamais passées ?

Élève 7 : Non.

Élèves : si !

Élève 8 : Vous deux vous êtes déjà passées au premier tour

Élèves : non !

Élèves : si !

Élève 8 : si au premier tout

Enseignant : Alors Élève 7 et Élève 23, moi j'ai noté que vous êtes passées sur le texte jaune la dernière fois.

Élèves : oui ! Oui !

Enseignant : Ah non vous n'êtes pas passées. Je ne vous ai pas noté.

Élèves : mais si !

Élève 8 : nous elles ne sont pas passées au texte jaune.

Enseignant : Donc on va vous écouter aujourd'hui parce qu'elles ne sont jamais passées encore. On vous écoute. Attention on ouvre bien ses oreilles pour donner des conseils.

Élève 8 : Et le loup demanda : « Combien font six fois huit ?

* Élève 2 : mets un doigt devant sa bouche pour demander le silence à un camarade*

Élève 23 : Mais non. Il lui demanda : « où vas-tu ? »

Élève 2 fait un signe à ses camarades de se taire en mettant un doigt devant sa bouche.

Élève 7 : tu as raison. Et chaperon noir répondit...

Élève 23 : Chaperon rouge, rouge, rouge !

Élèves : 6 applaudissent en langage des signes.

Élève 7 : Élève 17 ?

Élève 17 : Tu as entendu.. Tu as attendu un peu euh... que Élève 23 elle a fini sa phrase

Élève 2 : mais on n'entend rien !

Élève 7 : Élève 22 ?

Élève 22 : en fait euh, tu vois tu disais pas vraiment la voix du grand-père, tu faisais pas vraiment la voix du grand-père.

Bruits d'élèves

Enseignant : Chhhh. Vous savez, on en a déjà parlé, pourquoi on ne peut pas vraiment faire une voix de grand-père ?

Élève 15 : Oui mais là elle parle vraiment vraiment normalement !

Élève 22 : Bah oui, là elle parle vraiment vraiment normalement.

Enseignant : oui mais c'est normal parce que quand ton lit une histoire, on lis normalement. On modifie un petit peu sa voix..

Élève 3 : Attend maitresse il y a des gens qui parlent...

Enseignant : Ah !

Élève 15 : Très normalement

Élève 21 : Très très normalement

Bruit de classe

Élève 7 : Élève 3 ?

Élève 3 : C'était bien, juste Élève 23 tu parlais pas assez fort pour le « rouge rouge rouge » tu faisais pas assez la voix.

Enseignant : Quel conseil tu donnes ?

Élève 3 : que elle disait « bruit de classe ».

Enseignant : Est-ce que tout le monde a entendu le conseil de Élève 3 ?

Élèves : oui ! Non !

Enseignant : Alors Élève 17 c'est normal que n'ait pas entendu parce que tu n'as pas écouté, tu étais en train de jouer.

Élève 17 : si j'ai écouté.

Enseignant : alors pourquoi tu es en train de jouer ? S'il te plaît il n'y a plus rien sur ta table, il n'y a que le texte.

Élève 3 : est-ce que je peux le redire pour que tout le monde entende ?

Enseignant : oui je veux bien que tu répètes.

Élève 3 : J'ai dit à Élève 23 qu'elle disait pas assez fort « rouge rouge rouge », donc il faudrait qu'elle dise un peu plus fort.

Enseignant : donc le conseil principal qu'on donne à Élève 23 c'était de bien dire fort « rouge rouge rouge »

Élève 2 : Maîtresse ? (Lève le doigt) Alors déjà Élève 7 c'était très bien et Élève 23 aussi.

Élève 7 : Élève 9 ?

Élève 9 : mais non c'est pour passer.

Élève 22 : mais non t'es déjà passé Élève 9 !

Élèves : Tout le monde est déjà passé en fait.

Élève 7 : Élève 14 ?

Élève 14 : C'était très bien.

Élève 3 : il y a Élève 12 aussi ?

Élève 7 : Élève 18 ?

Élève 18 : c'était très bien.

Élève 7 : Élève 1 ?

Élève 1 : c'était trop bien. C'était bien tous les deux.

Élève 7 : Élève 12 ?

Élève 12 : Pouce bleu.

Enseignant : Ça veut dire quoi Élève 12 ?

Élève 12 : bah c'était bien.

Élève 7 : Élève 8 ?

Élève 8 : c'était très bien.

Élève 7 : les autres ils lèvent la main pour passer.

Élève 3 : y'a Élève 13 qui n'est pas passé.

Enseignant : Élève 13 Élève 10, on vous écoute ?

Élève 2 : tu avais dit nous maîtresse

Enseignant : mais vous allez passé après.

Élève 8 : mais ils sont déjà passés.

Enseignant : on est tous passés, c'est bon. On peut faire une deuxième fois maintenant. Élève 10 et

Élève 13 on vous écoute.

Élève 10 : Et le loup demanda : « Combien font six fois huit ?

Élève 13 : Mais non. Il lui demanda : « où vas-tu ? »

Élève 10 : tu as raison. Et chaperon noir répondit...

Élève 13 : Mais non. Chaperon rouge, rouge, rouge !

Les élèves lèvent le doigt.

Élève 10 : Élève 8 ?

Élève 8 : bah... hum... comment... quand Élève 13 elle a dit « rouge rouge rouge », c'était pas assez fort.

Élève 10 : c'est parce qu'elle avait mal à la tête ! Donc elle pouvait pas dire « rouge rouge rouge »

Élève 8 : aaaaaah !

Élève 10 : Élève 3 ?

Élève 3 : c'était très bien.

Élève 10 : Élève 11 ?

Élève 11 : c'était très bien.

Élève 10 : Élève 1 ?

Élève 1 : c'était très bien.

Élève 10 : Élève 5 ?

Élève 5 : c'était très bien. Très très bien.

Élève 10 : Élève 2 ?

Élève 2 : Bah déjà Élève 10 euh Élève 13 je veux dire a bien fait la voix de l'enfant.. Et Élève 10 t'as pas trop.. trop fait la voix du grand-père.

Élève 15 : mais elle peut pas !

Élève 2 : oui mais t'as parlé vite, t'as parlé « et le loup lui demanda : combien font six fois huit ? »

Enseignant : Alors j'avais une question : Élève 13 tu n'as pas parlé très très fort mais est-ce qu'elle a quand même bien fait le « rouge rouge rouge » ?

Élèves : oui !!! Non !!!!

Enseignant : comment on peut savoir qu'elle a bien fait le rouge rouge rouge ? Qu'est-ce qu'elle a fait Élève 13 avec sa voix ? Élève 4 ?

Élève 4 : « bruit de classe »

Enseignant : alors oui mais comment on peut savoir qu'elle a quand même bien fait ? Élève 11 ?

Élève 11 : à la fin elle a fait une voix un petit peu...

Enseignant : Oui, à la fin elle a fait une voix un petit peu sévère, quand on s'énerve il n'y a pas besoin de crier. Donc moi j'ai trouvé ça très bien Élève 13.

Élève 3 : oui, même si t'as mal à la tête.

Enseignant : est-ce que quelqu'un d'autre veut passer ? Élève 8 ?

Bruit de classe.

Élève 3 : Maîtresse j'entends rien !

Élève 8 : non mais en même temps on n'a pas commencé !

Élève 17 : Et le loup demanda : « Combien font six fois huit ?

Élève 8 : Mais non. Il lui demanda : « où vas-tu ? »

Élève 17 : tu as raison. Et chaperon noir répondit...

Élève 8 : Chaperon rouge, rouge, rouge !

Élève 17 : Élève 21 ?

Élève 21 : tu parlais un peu comme un robot.

Élève 17 : Élève 3 ?

Élève 3 : tu faisais un peu la voix du robot ça veut dire que tu t'es pas assez entraîné.

Élève 17 : Élève 19 ?

Élève 19 : Élève 8 tu as bien fait le chaperon rouge rouge rouge !

Élève 17 : Élève 11 ?

Élève 11 : je trouve que Élève 17 tu as parlé trop vite pour un grand-père

Élève 17 : Élève 14 ?

Élève 14 : C'était très bien

Élève 17 : Élève 1 ?

Élève 1 : euh mais toi, toi quand t'as fait l'enfant à « mais non. Il lui demanda : où vas-tu ? », t'as lu vite.

Élève 8 : c'est normal, je fais l'enfant.

Fin de l'enregistrement.

Résumé

Ce mémoire traite de la culture commune à l'école primaire. La principale problématique est de déterminer si la classe est un lieu propice à la construction de la culture commune des élèves et si elle permet d'effacer les inégalités sociales. Par une méthode inductive d'observation de la classe et d'enregistrements vidéos et sonores, des éléments de réponses ont pu être relevés. La conclusion de ce mémoire est qu'effectivement la classe est un lieu de culture commune grâce à l'apparition d'un langage commun, de signes et codes révélant l'appartenance à la communauté discursive disciplinaire scolaire.

L'importance de la posture professionnelle de l'enseignant est également révélée. L'enseignant doit être présent pour relancer l'activité, étayer les propos ou questionner le travail des élèves mais il ne doit pas être trop présent pour laisser ses élèves s'exprimer librement.

Mots-clés

Culture, communauté, communication, langage, école

Abstract

This thesis deals with the common culture in elementary school. The main problem is to determine whether the classroom is a place conducive to the construction of a common culture for students and whether it allows social inequalities to be erased. Through an inductive method of observation of the classroom and video and sound recordings, elements of answers were found. The conclusion of this thesis is that the classroom is indeed a place of common culture thanks to the appearance of a common language, signs and codes revealing the belonging to the school disciplinary discursive community.

The importance of the teacher's professional posture is also revealed. The teacher must be present to re-launch the activity, support what is being said or question the work of the students, but must not be too present to let the students express themselves freely.

Keywords

Culture, community, communication, language, school