

LE DISCOURS DE MAÎTRES DE COURS PRÉPARATOIRES SUR LEURS PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE

Résumé : Cet article présente une recherche portant sur le discours de maîtres de cours préparatoires à propos de leur manière d'enseigner la lecture/écriture. Cinq enseignants ont été interviewés. Les relances utilisées les aiguillaient sur leur pratique concernant les différents domaines de compétences en jeu dans la lecture et l'écriture. Les analyses réalisées permettent 1) de lister les activités de classe ; 2) de saisir quelques organisateurs de l'enseignement de la lecture/écriture.

Mots-clefs : Enseignement de la lecture/écriture - CP - Discours des maîtres - Alceste.

INTRODUCTION

La question des pratiques de classe afférentes à l'apprentissage de la lecture a un enjeu social important. Pour appréhender ces pratiques, différentes pistes peuvent être explorées. Tout d'abord, il est possible de procéder à une analyse des instructions officielles concernant cet apprentissage. Ces analyses (voir par exemple, Goigoux, 2002a pour une analyse des prescriptions concernant l'apprentissage de la lecture en France, de 1972 à 2002 ; Butlen, 2008 pour une présentation de l'évolution des prescriptions concernant l'apprentissage de la lecture entre 1980 et 2000) permettent de connaître les curricula prescrits. Ces derniers évoluent constamment. Aujourd'hui, les instructions du Bulletin Officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche du 19 juin 2008 indiquent que « *dès le cours préparatoire, les élèves s'entraînent à déchiffrer et à écrire seuls des mots déjà connus. L'articulation entre lecture et écriture est indispensable à cet apprentissage* » (BO n° 3 du 19 juin 2008, p 17). Elles précisent également que cet entraînement répété permettra à l'élève de lire plus facilement et plus rapidement. Elles encouragent l'utilisation d'un manuel et la lecture de textes du patrimoine et de littérature de jeunesse.

L'analyse des programmes actuels ne permet pas d'appréhender finement ce qui se passe en classe pour l'apprentissage de la lecture/écriture pour au moins deux raisons. Tout d'abord, ces instructions sont assez peu prescriptives dans le sens où elles insistent sur les finalités et non sur les moyens (même si l'utilisation d'artefacts précis est encouragée). Ensuite, quand bien même serait-elle prescriptive, de nombreuses recherches mettent en avant les écarts existant entre les curricula prescrits et les curricula réels (voir par exemple, Perrenoud, 1993). Se référer aux pratiques prescrites ne permet donc pas de rendre compte de ce qui se passe en classe.

Un autre moyen d'appréhender les pratiques de classe concernant l'apprentissage de la lecture/écriture consiste à aller observer ces pratiques. S'il existe de nombreux travaux à orientation didactiques prescriptifs sur l'enseignement/apprentissage de la lecture (voir par exemple Charmeux, Grandaty, Monier et Panteix, 1991 ; Chauveau, 2002), rares sont les études dont l'objectif est de rendre compte de l'existant. Goigoux (2002b) rapporte l'étude monographique de l'enseignement de la lecture dans une classe de Cours Préparatoire (CP). Cette étude porte sur un corpus constitué de séances de classe et d'entretiens post situation. Tout d'abord, l'analyse de ce corpus a permis de relever un ensemble d'actions et d'opérations (dans le sens de Lèontiev, 1975 et Galpérine, 1966) propres aux différents moments de l'année pour l'enseignante étudiée (par exemple une action reposait sur le traitement des mots écrits permettant aux élèves de les reconnaître ; cette action était constituée de différentes opérations, à savoir, l'organisation et la gestion du travail collectif de traitement des mots, l'assurance de la conclusion des phases de reconnaissance, la guidance du décodage graphophonologique). Ensuite, l'analyse de ces corpus a permis de repérer une régularité dans la manière de traiter les erreurs par l'enseignante, en fonction de l'importance qu'elle leur donne. Simon (2004, 2007) rapporte quant à lui l'étude d'une dizaine de séquences portant sur la découverte de textes. Tout comme Goigoux (2002b), Simon (2007) montre une variabilité des pratiques d'enseignement de la lecture au long de l'année de CP. Cette variabilité intra individuelle s'observe également à un niveau inter individuel. En effet, Simon (2004) a montré que les modalités d'étayage des enseignants diffèrent dans des situations pédagogiques relativement proches. Les analyses réalisées mettent en avant différentes tensions que les enseignants ont à gérer dans les séquences : par exemple, tension entre les guidages de nature collective et ceux de nature individuelle ; tension entre l'accès au code et la compréhension des textes à découvrir. Les variabilités observées invitent à mettre en place des méthodologies adaptées afin de saisir quels organisateurs de l'activité sont partagés.

Les recherches citées s'appuient sur l'analyse de corpus composés de la transcription de séances de classe enregistrées ou filmées et parfois de l'analyse d'entretiens post situation. L'intérêt de ces études est de permettre d'approcher très finement les conditions d'apprentissage de la lecture et de décrire très précisément les modalités d'étayage des activités des élèves utilisées par les enseignants. Elles ne permettent pas de savoir dans quelle mesure les pratiques d'enseignement de la lecture/écriture sont homogènes d'une classe à l'autre à l'échelle de l'année. En effet, l'importance du dispositif à déployer lors du suivi d'une classe à l'année empêche de suivre plusieurs classes.

Face à ces recherches de nature plutôt qualitative, il existe des études présentant une approche quantitative des pratiques d'enseignement/apprentissage de la lecture. Par exemple, E. Fijalkow (2003) a élaboré et rapporté l'analyse d'un questionnaire très largement diffusé dans les classes de CP des écoles Française. L'importance, dans la pratique, des indications fournies par les manuels apparaît comme un résultat clé de cette étude. Cela dit, les analyses réalisées montrent également un large usage, en tout début d'année, de textes inventés et une prégnance moins forte des manuels en fin d'année. Cela montre que même si le manuel utilisé conditionne une partie des pratiques de classe, notamment en ce qui concerne le travail du code, ces dernières s'enrichissent de nombreuses activités hors manuel qu'il convient d'explorer.

Dans cette étude, le recours au questionnaire permet d'approcher quantitativement la variabilité des pratiques. Cependant, la nature directive de l'outil questionnaire restreint nécessairement les dimensions à propos desquelles les enseignants peuvent s'exprimer. À ce titre, cette méthodologie ne permet de rendre compte que d'une partie des pratiques.

Dans l'étude que nous proposons ici, nous avons utilisé une méthodologie alternative à l'observation *in situ*, à l'analyse des prescriptions et au recours au questionnaire pour approcher les pratiques ordinaires de l'enseignement apprentissage de la lecture en CP : nous avons interviewé des enseignants de CP. Notre objectif est de tenter de cerner 1) les pratiques d'enseignement de la lecture/écriture de l'année de CP, notamment en terme d'artéfacts utilisés ; 2) quelques organisateurs de l'activité de l'enseignant en lecture/écriture.

MÉTHODE

Le corpus analysé

Le corpus analysé est composé du discours de 5 enseignants de CP ou de grande section de maternelle/CP (les caractéristiques de ces derniers figurent dans le tableau 1) recueilli lors d'un entretien semi directif réalisé avec chacun d'eux à la fin du 2^e trimestre d'une année scolaire. Les enseignants interrogés, volontaires pour participer à l'étude, ont été contactés pour parler de leur métier et ont été avertis que leur discours serait analysé dans le cadre d'une recherche. Ils travaillent tous dans des écoles urbaines ou péri urbaines ne relevant pas de ZEP ou de RAR. Ils ont été interviewés dans leur classe, de manière à disposer de tous les documents de travail permettant d'appuyer leur discours (ils étaient avertis qu'ils auraient à parler de leur pratique d'enseignement de la lecture et qu'ils pouvaient recourir à tous les outils qu'ils souhaitaient pour s'aider à en parler). Tous les enseignants rencontrés ont ainsi parlé, dans l'entretien, de leur cahier journal, des progressions, des outils (manuels, fichiers, albums, etc.) qu'ils utilisent. Ils répondaient à la consigne suivante : *j'aimerais que vous me parliez de tout ce que vous faites en classe pour apprendre à lire et à écrire à vos élèves*. Les thématiques qui devaient être abordées lors des entretiens étaient :

- la lecture, pour laquelle les activités menées en classe, les manières d'accompagner ces activités et tous les niveaux d'apprentissage (identification des mots, compréhension) constituent des sous thématiques ;
- l'écriture, pour laquelle les activités menées en classe, les manières d'accompagner ces activités et tous les niveaux d'apprentissage (gestes graphiques, production d'écrits) constituent des sous thématiques.

Les principes suivants ont été retenus pour les relances de l'interviewer :

- les relances utilisées étaient de nature complémentarienne, interrogative centrée sur le contenu, réflexive ou prennent la forme d'un écho (voir Blanchet, 1997) ;
- l'interviewer introduit une thématique après deux relances lorsque l'interviewé n'élabore plus de discours.

Les modalités d'entretien et de relances sont illustrées par un extrait, en annexe I, rendant compte de la transcription d'une minute d'entretien.

	<i>Expérience</i>	<i>Expérience en CP</i>	<i>Classe lors de l'entretien</i>	<i>Manuel de lecture</i>
Enseignant 1	30 ans	10 ans	GS/CP	Non
Enseignant 2	8 ans	3 ans	GS/CP	<i>Abracadalire</i> - Fabre, 1995
Enseignant 3	30 ans	20 ans	GS/CP	Non
Enseignant 4	5 ans	3 ans	CP	<i>J'apprends à lire avec Miniloup</i> - Mettoudi et Yaïche, 2000
Enseignant 5	20 ans	7 ans	CP	<i>Grindelire</i> - Attard-Légrand et al., 1999

Tableau 1 : caractéristiques des enseignants interviewés

Les variables

Les analyses réalisées retiennent 1) une variable discours des enseignants dont l'entretien réalisé avec chaque enseignant constitue une modalité ; 2) une variable objet du discours, dont le discours sur la lecture constitue une modalité et dont le discours sur l'écriture constitue la seconde modalité ; la variable objet du discours est croisée avec 3) la variable sous thème du discours qui admet deux modalités : référence à une activité ; objet sur lequel l'activité porte.

Principes d'analyse

Les entretiens ont été transcrits. Les analyses ont porté sur le discours des enseignants dans l'entretien (les relances ne sont pas prises en compte au regard de leur caractéristique non directive). Un premier niveau d'analyse a consisté à isoler, dans le discours, ce qui relève du travail de la lecture et ce qui relève du travail de l'écriture. Ensuite, les analyses ont porté d'une part sur le discours sur l'écriture de l'ensemble des enseignants, d'autre part sur le discours sur la lecture des enseignants. Deux types d'analyse ont été réalisés :

Des analyses thématiques. Les analyses thématiques portent sur les activités menées par les élèves. L'analyse des activités et de leurs objectifs permet de voir les éléments de la vie de classe que les enseignants mettent en avant pour rendre compte de leur pratique.

Des analyses lexicologiques. Les analyses lexicologiques retenues sont des classifications hiérarchiques descendantes (CHD dans la suite du texte) (Reinert, 1983 ; 1986). Les CHD sont des analyses itératives qui visent à analyser la répartition des occurrences lexicales dans des unités de discours pré définies. Le fait que l'analyse soit itérative signifie que chaque étape du traitement des données conduit à séparer l'ensemble du discours en deux moitiés présentant chacune une cohérence thématique interne. Le postulat de ce type d'analyse est que les cooccurrences d'éléments lexicaux dans des unités de discours distinctes renvoient à un même domaine d'usage, à des points de vue proches exprimés dans ces unités. Cette méthode d'analyse a été choisie a posteriori du recueil de données car elle permet d'analyser l'organisation du discours ; cette organisation est supposée ici indiquer la manière dont un individu organise sa pensée sur un thème donné. Les analyses sont réalisées avec le logiciel Alceste¹. Pour ces analyses, nous avons paramétré l'ensemble des CHD réalisées de manière à ce qu'une classe de discours soit composée au minimum de 10 interventions

¹ ADT-Alceste version 4.8, société Image.

(ce qui signifie que le processus itératif est arrêté lorsque ce dernier conduirait à deux classes de discours contenant moins de dix unités). Les classifications hiérarchiques descendantes permettent d'analyser l'organisation du discours des enseignants ; cette organisation est supposée ici indiquer la manière dont un individu organise sa pensée sur un thème donné.

En général, lors de la réalisation informatisée de classification hiérarchique descendante, le discours analysé est découpé automatiquement par le logiciel de traitement. Ce mode d'analyse n'a pas été retenu ici car il conduit à isoler des entrées lexicales qui sont pourtant reliées d'un point de vue pragmatique. Nous avons donc découpé manuellement le corpus en référence au concept d'intervention défini par la pragmatique conversationnelle (voir Kerbrat-Orrechioni, 1990 et 2001). Une intervention est un ensemble de propositions présentant une cohérence thématique (une intervention est la plupart du temps émise par un seul locuteur dans les situations d'entretien ; ainsi, même si la pragmatique conversationnelle relève du champ d'étude des interactions, l'utilisation d'un découpage en interventions est possible dans un contexte non conversationnel et permet de thématiser le discours d'un locuteur). L'ensemble du discours des 5 enseignants comprend 430 interventions sur l'écriture et 1 253 interventions sur la lecture. Ces interventions constituent les unités prises en compte dans la CHD.

RÉSULTATS

Les pratiques déclarées en écriture

Les pratiques en écriture déclarées par les 5 enseignants participant à l'étude sont très contrastées. Pour les rapporter, nous avons retenu a posteriori de les organiser selon la nature de ce qui est donné à écrire aux élèves.

Certaines activités d'écriture rapportées portent spécifiquement sur des unités infra-lexicales. Ainsi, l'enseignant 2 rapporte des activités infra lexicales à l'échelle du graphème et propose à ses élèves des activités de copie de lettres et de conversion scripte/cursive isolées. Les enseignants 3 et 4 proposent un travail isolé sur la syllabe (dictée de syllabes).

D'autres activités d'écriture portent spécifiquement sur le mot. Les enseignants 2 et 5 rapportent des activités portant spécifiquement sur les mots (dictée de mots, copie de mots). L'enseignant 2 propose des activités de découpage de phrases en mots à l'oral et construit un dictionnaire avec sa classe.

Seuls deux enseignants (les enseignants 2 et 4) rapportent une activité d'écriture portant spécifiquement sur la phrase (les élèves doivent y remettre des étiquettes mots dans l'ordre).

Les enseignants interviewés rapportent de nombreux types de texte produits en classe, sans qu'un type de texte ne soit déclaré par tous les enseignants. Le tableau 2 rapporte les types de texte évoqués dans les entretiens et le ou les enseignants les ayant déclarés. Les activités d'écriture de texte recensées ne permettent pas de présumer du niveau de travail fait par les élèves. En effet, l'écriture d'un texte implique des traitements infra lexicaux, lexicaux, syntaxiques et textuels susceptibles de donner lieu à des étayages de la part des enseignants.

Les activités d'écriture pointées ici se font sur différents supports. Ainsi, l'enseignant 1 déclare des pratiques d'écriture sur ordinateur ou dans un cahier d'écrivain. L'enseignant 2 fait écrire ses élèves sur ardoise, dans un bloc note destiné à eux seuls et dans un cahier d'écrivain pour l'expression écrite. Les enseignants 3 et 4 ne précisent pas les supports qu'ils utilisent. L'enseignant 5 fait référence à sa pratique de la dictée à l'adulte.

<i>Texte écrit</i>	<i>Enseignant(s)</i>
Article pour le journal de l'école	1 ; 3
Règle du jeu	1
Bande dessinée	1
Compte rendu d'une observation en découverte du monde	1 ; 3
Devinette	2
Recette de cuisine	2
Chanson	2 ; 3
Livre	2
Réponse à des questions sur un texte	2
Texte libre	4
Description d'une image	5
Mots croisés	5

Tableau 2 : activités d'écriture déclarées et enseignant(s) ayant déclaré l'activité

L'organisation du discours des enseignants sur l'écriture

La CHD réalisée sur le discours des enseignants a permis de classer 76 % de leurs interventions sur l'écriture, lesquelles ont pu être regroupées en 3 classes de discours. Les résultats bruts de la CHD du discours sur l'écriture figurent en annexe II². Le tableau 3 précise les éléments d'analyse retenus pour interprétation, à savoir, pour chaque classe :

- la nature des itérations réalisées
- quelques entrées lexicales significatives de la classe (choisies pour illustrer nos interprétations)
- les émetteurs du discours de la classe
- les émetteurs significativement absents de la classe (le lexique absent de chaque classe ne sera pas exploité, d'où l'absence des résultats bruts concernant ces analyses).

² La statistique retenue par les concepteurs d'Alceste pour exprimer la significativité d'une entrée lexicale ou d'une variable dans une classe de discours est le X^2 . Pour élaborer ces classes et ces X^2 le logiciel construit un tableau à double entrée dans lequel chaque unité analysée (dans notre cas chaque intervention) constitue une ligne et chaque occurrence lexicale relevée dans l'intégralité du discours constitue une colonne. Ce tableau code les présences vs absences de chaque occurrence lexicale dans chaque unité analysée. Il est ensuite partitionné en deux tableaux présentant une forte densité de présence. Ces deux tableaux permettent de regrouper deux types d'interventions proches au plan du lexique utilisé. Cela constitue la première itération de l'analyse. Cette analyse est ensuite réitérée sur le plus grand des tableaux restant. Lorsque cette analyse se termine (*ie*, dans notre étude, lorsqu'un des tableaux s'est trouvé constitué de moins de dix lignes, portant ainsi sur moins de dix interventions), le logiciel calcule des X^2 en prenant des effectifs théoriques renvoyant à une équirépartition des différentes entrées lexicales dans chaque classe de discours et des effectifs observés renvoyant au nombre d'occurrences d'une entrée lexicale dans la classe. Le seuil de significativité retenu par le logiciel est 0,05. Tout X^2 présenté a donc un $p < 0,05$. Par convention, un X^2 positif exprime une présence significative, un X^2 négatif, une absence significative. Les enseignants recensés comme émetteur absent sont associés à un X^2 négatif dans la classe. Les degrés de liberté retenus pour les analyses ne sont pas précisés dans le logiciel. De ce fait, on ne peut pas comparer les X^2 de deux entrées lexicales significatives de classes appartenant à des niveaux d'itération différents.

**LE DISCOURS DE MAÎTRES DE CP SUR LEURS PRATIQUES
D'ENSEIGNEMENT EN LECTURE-ÉCRITURE**

Nature de l'itération	Nom et importance de la classe	Extrait du lexique retenu dans la classe	Émetteur significatif de la classe	Émetteur significativement absent dans la classe
	Classe 1 (20 % des interventions)	Évaluation, problème, milieu	Enseignant 1	Enseignant 4 et 5
	Classe 2 (51 %)	Donner, proposer	Enseignant 2	Enseignants 1, 3, 5, 4
	Classe 3 (29 %)	Raconter, écrire, ardoise, fiche, album, journal, ordinateur, feuille, page, syntaxe, orthographe, dictée.	Enseignants 3, 4, 5 et 1	Enseignant 2

Tableau 3 : éléments retenus dans la CHD du discours sur l'écriture

L'ensemble du discours de la 1^e classe est tourné sur le fait que l'évaluation des compétences en écriture ne peut guère intervenir avant le milieu de l'année en raison de la prégnance de la lecture en début d'année (ce qui est également attesté par les progressions présentées par les enseignants). L'encadré 1 présente une illustration du discours de cette classe.

Encadré 1 : exemple d'intervention représentative de la classe 1 du discours sur l'écriture
Entretien 1, intervention 29, $X^2 = 14^3$

Et puis il y en a qui vont avoir du mal à écrire deux lignes quoi, mais c'est très important. Moi j'aime bien avoir cette grosse phase là, en plein milieu, parce que ça permet de poser les choses un petit peu quoi au travail différemment. On a mis beaucoup d'effort sur le décodage et puis là, dans cette phase là, je dirai qu'on équilibre un petit peu le tout, on fait le point quoi.

L'organisation du discours de la 2nde classe paraît se faire autour des aides fournies dans les activités d'écriture. L'encadré 2 présente une illustration du discours de cette classe.

Encadré 2 : exemple d'intervention représentative de la classe 2 du discours sur l'écriture
Entretien 2, intervention 129, $X^2 = 13$

Faut pas non plus qu'ils soient trop en recherche de il faut quand même leur donner un minimum de bagage, vocabulaire, parce que sinon, ça fait deux compétences à travailler. C'est-à-dire que il y a l'expression écrite qui déjà est très fastidieuse, il y a l'écriture qui leur demande de de de ça demande un investissement de passer de la tête à la main.

La 3^e classe de discours relève du champ des supports de l'écriture en classe, des différents niveaux de travail de l'écriture (travail sur la phrase, le mot, la lettre, la syllabe, etc.) et aux activités concrètes d'écriture. L'encadré 3 présente deux illustrations du discours de cette classe.

Encadré 3 : exemples d'interventions représentatives de la classe 3 du discours sur l'écriture
- Entretien 4, intervention 386, $X^2 = 9$

³ Dans les verbatims, les interventions sont numérotées en continu, selon leur thème. L'intervention 29 est donc la 29^{ème} intervention sur l'écriture, relevée dans le verbatim sur l'écriture et non la 29^{ème} intervention de l'enseignant 1. Le X^2 associé à une intervention fournit une indication de la représentativité de l'intervention dans la classe.

C'est un petit peu toutes les activités, écrire des phrases, écrire des mots, écrire des syllabes dans sur l'ardoise, et puis ensuite en écrire une autre, et les deux syllabes forment un mot.

- Entretien 1, intervention 39, X² = 5

Je les entends au son. Si j'ai le mot loup, si je l'écris au son, lou, l'ordinateur va dire non, deuxième fois, je vais mettre lous par exemple, il va me dire non c'est pas ça et on va avoir petit à petit un système d'aide qui va arriver jusqu'à finalement, je comprends rien on va avoir loup et je vais juste avoir à refaire.

Ainsi, on peut observer qu'une partie du discours des enseignants est homogène. Cette partie, représentée par la classe 3, renvoie à des activités de classe, des supports d'activité. Les classes 1 et 2 renvoient quant à elles à des contrastes que l'on peut observer dans les discours, avec un enseignant dont une partie du discours s'organise autour de la manière d'aider les élèves à écrire et un enseignant dont une partie du discours est organisée sur l'évaluation de l'écriture.

Les pratiques déclarées en lecture

Tout comme les activités d'écriture, les activités de lecture sont variées. Elles sont rapportées selon une organisation construite a posteriori, en fonction de ce qui est donné à lire aux élèves

Tous les enseignants interviewés rapportent des activités conduisant à travailler sur les phonèmes, les graphèmes et leurs correspondances. Tous les enseignants déclarent des activités dans lesquelles les élèves sont amenés à trouver des mots contenant un son ou une lettre cibles. D'autres activités ne consistant pas en une détection de cibles par les élèves sont rapportées par quelques enseignants. Ainsi, l'enseignant 2 déclare utiliser la méthode Borel-Maissonny (voir : Borel Maissonny, 1985). L'enseignant 3 déclare faire des tâches d'identification de lettres et de discrimination phonologique spécifiques. L'enseignant 4 déclare des activités centrées sur l'identification de mots nouveaux, qui pour lui passerait par un travail spécifique sur le son, et des tâches de détection de lettres (repérer une lettre dans des séries de lettres). L'enseignant 5 déclare des activités dont l'objectif est de conduire les élèves à mieux prononcer les sons et par là même à mieux les entendre ; il déclare également des activités dans lesquelles les élèves sont invités à identifier les sons composant une syllabe.

Certains enseignants rapportent des activités portant spécifiquement sur la syllabe. Les enseignants 4 et 5 rapportent des activités dans lesquelles les élèves doivent découper des mots en syllabes. L'enseignant 5 déclare en outre des activités de détection de syllabe (repérer une syllabe cible dans une suite de syllabes). L'enseignant 3 déclare quant à lui des activités de manipulation d'étiquette sur lesquelles des syllabes sont écrites, l'objectif de ces activités étant de conduire à une identification plus rapide. Ce dernier enseignant déclare également faire lire des syllabes isolées à ses élèves.

Deux enseignants sur les 5 interrogés déclarent des activités de lecture portant spécifiquement sur le mot. Les pratiques déclarées ne sont pas partagées. Ainsi, l'enseignant 3 déclare des activités de lecture des prénoms de la classe, surtout en début d'année. Il propose également des activités de détection de mots (repérer un mot cible dans une liste de mots). Dans le même ordre d'idée, l'enseignant 4 rapporte des activités dans lesquelles ses élèves sont amenés à entourer les mots qu'ils connaissent dans un texte jamais lu. Ce dernier rapporte également un jeu qu'il appelle étiquette

*LE DISCOURS DE MAÎTRES DE CP SUR LEURS PRATIQUES
D'ENSEIGNEMENT EN LECTURE-ÉCRITURE*

éclair. Les élèves doivent identifier un mot isolé présenté sur une carte bristol pendant un court laps de temps.

Seul l'enseignant 4 rapporte une activité portant spécifiquement sur la phrase. Il propose à ses élèves des activités de détection de phrases dans un texte (les élèves doivent trouver une phrase cible).

Les activités de lecture de texte rapportées sont nombreuses. Le discours les concernant est organisé autour 1) des supports utilisés ; 2) des outils d'évaluation de la compréhension de ces textes.

Les différentes natures de textes lus en classe sont rapportées dans le tableau 4. Ce tableau montre que certains types de textes sont donnés à lire par plusieurs enseignants (l'album, le texte documentaire, la recette de cuisine, les correspondances, les chansons) et que les autres sont évoqués par un seul enseignant. Il montre aussi que lors de l'entretien, les enseignants ont tous évoqué environ 3 natures de textes lus par les élèves. Ces textes servent de support à des activités portant sur différents niveaux de lecture (concrètement, les activités de lecture de texte permettent de travailler tous les niveaux décrits jusqu'à présent, depuis les niveaux sous lexicaux jusqu'à l'intégration de la signification d'un texte long). *In fine*, l'objectif de toutes les activités rapportées est la compréhension des différents types de texte, et leur reconnaissance (concernant la reconnaissance, l'enseignant 3 dit procéder à des activités de tri d'écrits).

Deux enseignants (2 et 3) disent lire régulièrement des textes à leurs élèves.

Lorsque les élèves lisent des textes, on ne peut pas présumer du niveau de travail des élèves, et des niveaux d'étayage des enseignants puisque les activités textuelles impliquent des traitements infra lexicaux, lexicaux, syntaxiques et textuels.

<i>Nature du texte lu</i>	<i>Enseignant déclarant l'utilisation de ce type de texte</i>
Album	1 ; 3 ; 4 ; 5
Texte documentaire	1 ; 3 ; 4 ; 5
Recette de cuisine	2 ; 4
Correspondance (type lettre)	2 ; 5
Chanson	1 ; 3
Journal de l'école	
Conte musical	1
Texte dérivé d'un autre, préalablement travaillé	
Carte postale	2
Pièce de théâtre	
Poésie	
Texte sur internet	3
Livre	
Couverture de livre	
Règle du jeu	4
Conte	5

Tableau 4 : les différents textes lus en classe
en référence à (aux) enseignant(s) y ayant fait référence

La question de l'évaluation de la compréhension des élèves est abordée spontanément par trois enseignants sur les cinq lors de l'entretien. Les trois ont recours à l'outil questionnaire pour évaluer la compréhension. L'enseignant 2 utilise également le dessin (les élèves doivent dessiner l'histoire qu'ils viennent de lire) et les images séquentielles (des images présentent les différents épisodes dont il est question dans un texte, les élèves doivent les remettre dans l'ordre).

Un thème important ressortant des entretiens est la question de l'acculturation à l'écrit. Lors de l'entretien, 3 enseignants sur les 5 ont spontanément abordé (c'est-à-dire sans relance) ce qu'ils mettent en place pour acculturer les élèves à l'écrit. Les défis-lecture (évoqués par les enseignants 2 et 3) et les partenariats avec des bibliothèques municipales (enseignants 3 et 5) semblent être au cœur des dispositifs. La Bibliothèque Centre Documentaire de l'école n'est évoquée que par l'enseignant 3.

L'organisation du discours des enseignants sur la lecture

La CHD réalisée afin de rendre compte de l'organisation du discours des enseignants sur la lecture a permis de classer 98 % de leurs interventions (1 233 interventions sur 1 253), lesquelles ont été regroupées en 7 classes de discours. Le tableau 5 précise les éléments d'analyse retenus pour interprétation, ces derniers étant de même nature que ceux retenus pour l'écriture.

<i>Nature de l'itération</i>	<i>Nom et importance de la classe</i>	<i>Extrait du lexique retenu dans la classe</i>	<i>Émetteur significatif de la classe</i>	<i>Émetteur significativement absent dans la classe</i>
	Classe 1 (18,64 % des interventions)	Problème, sens, vocabulaire, comprendre	Enseignant 2	Enseignants 1, 3 et 4
	Classe 6 (6,65 %)	Recette, dessin, découverte, ingrédient	Enseignant 2	Enseignant 3
	Classe 3 (13,38 %)	Famille, rôle, parent, lacune, combler, orthophoniste, angoissé	Enseignants 3 et 5	Enseignants 1, 2 et 4
	Classe 4 (12,17 %)	Groupe, répondre, découverte, personnage, expliquer	Enseignant 3	Enseignants 1, 2 et 5
	Classe 5 (10,06 %)	Aimer, bibliothèque, livre, plaisir	Enseignant 5	Enseignants 2 et 4
	Classe 2 (17,11 %)	Mot, syllabe, entendre, connaître, son, lettre, phonologie	Enseignants 1, 2 et 4	Enseignants 3 et 5
	Classe 7 (21,98 %)	Roman, manuel, décoder, déchiffrer, phonème	Enseignants 1 et 4	Enseignants 2 et 5

Tableau 5 : éléments retenus dans la CHD du discours sur l'écriture

Le discours de la première classe, illustré dans l'encadré 4, fait référence à l'importance de la compréhension dans l'apprentissage de la lecture. Cette dernière, lorsqu'elle est déficitaire, est associée à des difficultés de vocabulaire.

Encadré 4 : exemples d'interventions représentatives de la classe 1 du discours sur la lecture
 - Entretien 2, intervention 514, X² = 17
Des enfants qui peuvent bien lire les lectures qu'ils lisent sans marquer de pause qui sont capables de donner du sens et du ton à ce qu'ils lisent quand il y a un questionnement, ils posent le questionnement directement donc ça il y en a en fin de CP, c'est bien.
 - Entretien 2, Intervention 230, X² = 16
Parce que l'enfant généralement qui ont beaucoup de vocabulaire, je me rends compte n'ont aucun problème à comprendre le texte.

La 2^e classe de discours sur la lecture donne lieu à la description des activités de classe pour travailler l'identification des mots. L'encadré 5 présente un exemple de discours de cette classe.

*LE DISCOURS DE MAÎTRES DE CP SUR LEURS PRATIQUES
D'ENSEIGNEMENT EN LECTURE-ÉCRITURE*

Encadré 5 : exemple d'intervention représentative de la classe 2 du discours sur la lecture
Entretien 4, intervention 840, $X^2 = 39$

Donc les mots nouveaux, c'est un jeu que j'appelle l'étiquette éclair. Je leur montre rapidement, ils essaient de les reconnaître et puis ces mêmes mots nouveaux, je les coupe en syllabes, donc on essaie de les relier et puis ensuite de chercher d'autres mots contenant ces mêmes syllabes.

La 3^e classe de discours fait référence à la difficulté en lecture, notamment à ses causes. L'encadré 6 présente une illustration du discours de cette classe.

Encadré 6 : exemple d'intervention représentative de la classe 3 du discours sur la lecture
Entretien 5, intervention 787, $X^2 = 26$

C'est des gamins qui n'ont pas d'autonomie, on arrive vraiment des fois pendant les réunions de parents, on discute avec eux, de leur montrer, en fait, on est sur un assistanat de l'enfant quoi...

La 4^e classe de discours est constituée d'interventions dont l'essentiel rapporte des mises en œuvre pédagogiques permettant de travailler la compréhension d'un texte. L'encadré 7 rapporte deux interventions de cette classe.

Encadré 7 : exemples d'interventions représentatives de la classe 4

- Entretien 3, intervention 505, $X^2 = 21$

Quand on a dix questions, par le biais des questions, on se rend bien compte où peuvent se trouver les réponses, mais quelques fois on a des pièges donc il faut faire attention

- Entretien 3, intervention 578, $X^2 = 24$

Comment vous expliquer ? J'aurais pas été obligée de leur mettre les mêmes questions et je les aurais mis en situation d'échec.

Les termes récurrents de la 5^e classe renvoient selon nous à la valence affective de l'apprentissage de la lecture. Cette classe est composée d'interventions dont l'essentiel est d'envisager l'apprentissage de la lecture en le mettant en perspective avec ses objectifs. L'encadré 8 présente deux exemples du discours de cette classe.

Encadré 8 : exemples d'interventions représentatives de la classe 5 du discours sur la lecture

- Entretien 3, intervention 527, $X^2 = 25$

On n'apprend pas à lire pour nous faire plaisir, on apprend à lire pour soi, ça c'est vraiment une chose.

- Entretien 5, intervention 1111, $X^2 = 22$

Je lui dis [à une élève, nda] qu'est-ce que tu aimes le mieux à la l'école ? Ah ! Elle me dit oh ! Lire des livres et bon voilà...

La 6^e classe de discours fait référence à ce qui se passe pour l'apprentissage de la lecture dans les autres domaines d'apprentissage du CP. L'encadré 9 présente une illustration du discours de cette classe.

Encadré 9 : exemples d'interventions représentatives de la classe 6 du discours sur la lecture

- Entretien 5, intervention 1202, $X^2 = 46$

[on lit, nda] dans les activités de découverte du monde, à travers la lecture de documents que l'on peut avoir sous les yeux.

- Entretien 2, intervention 435, $X^2 = 25$

Bon ben par rapport à la recette, par exemple, c'est la lecture du matin.

La 7^e classe de discours est composée d'interventions qui précisent les conditions de travail de la lecture en référence aux artéfacts qui sont utilisés par les enseignants, notamment au plan du travail sur la compréhension. L'encadré 10 rapporte deux exemples du discours de cette classe.

Encadré 10 : exemples d'interventions représentatives de la classe 7 du discours sur la lecture
- Entretien 1, intervention 74, X² = 24
Donc la partie journal que j'avais dit, avec ces deux albums qui étaient là, je dirais on travaille plus sur le décodage que sur l'encodage sur cette période.
- Entretien 3, intervention 547, X² = 12
Dans l'année, je vois une bonne... Sur les deux premières périodes, on va beaucoup travailler sur le déchiffrage, décodage, enfin le codage.

Le premier niveau d'itération de la CHD permet de différencier le discours des enseignants 1 et 4 de celui des enseignants 2, 3 et 5. Le discours des premiers, employant le lexique des classes 2 et 7, renvoie à un travail autour de la phonologie (classe 2) et décrit le travail fait dans ce cadre (classe 7). Le discours des seconds est moins homogène. Le deuxième niveau d'itération permet de distinguer un discours sur l'enseignement concret de la lecture, avec un accent particulier mis sur le sens (classe 1, 6) et sur l'importance du milieu extrascolaire dans l'apprentissage de la lecture (classe 3). Une partie du discours fait référence aux finalités de l'apprentissage de la lecture à brève échéance en termes de compétences attendues en classe (classe 4) et à plus long terme en termes de plaisir de lire (classe 5).

DISCUSSION

L'objectif de la recherche rapportée dans cet article est d'une part de recenser les activités clés utilisées par les enseignants de CP pour apprendre à lire et à écrire aux élèves, et d'autre part de mettre en évidence quelques organisateurs de l'enseignement de la lecture/écriture. Le recueil de 5 entretiens semi directifs menés avec des enseignants de CP apporte des éléments sur ces deux plans.

Les activités utilisées par les enseignants en écriture se différencient sur la base de ce que les élèves ont à écrire. Si tous les enseignants rapportent des activités d'écriture de textes variées, 4 enseignants sur les 5 interviewés proposent également aux élèves des activités d'écriture circonscrites à des énoncés plus courts (portant par exemple sur le phrase, le mot, voire même des activités d'écriture infra lexicales). Il est probable que ce type d'organisation permet de concentrer les objectifs pédagogiques sur des éléments d'élaboration textuelle lorsque le travail se fait au niveau texte. Ainsi, les élèves ne sont pas en situation de surcharge. Le recensement de ces activités est intéressant dans le sens où il existe peu de recherches en éducation sur les modalités d'enseignement de l'écriture visant à rendre compte de l'existant.

Les activités de lecture déclarées peuvent être catégorisées selon la nature de ce que les élèves ont à identifier et à comprendre. Alors que certaines activités portent spécifiquement sur des unités à lire infra lexicales, d'autres portent spécifiquement sur le mot ; d'autres enfin portent sur des phrases ou des textes. Au plan de la variabilité des pratiques, tous les enseignants interviewés travaillent sur le son. Tous les enseignants interviewés travaillent une variété importante de texte. Seuls certains enseignants travaillent des unités à lire entre le graphème et le texte. Cela montre que le

travail du décodage en lecture est centré sur le son et que certains enseignants organisent des séances spécifiques sur les autres unités infra textuelles. Le fait qu'une partie du discours recueilli fasse référence à des activités mettant en jeu des situations portant sur des unités infra textuelles et d'autres portant sur un niveau textuel met en avant la tension repérée par Simon (2004 et 2007) entre décodage et compréhension. Les analyses réalisées à partir de notre corpus montrent que cette tension est en partie résolue par une alternance des activités portant sur le décodage et d'activités à visée de compréhension des textes, ces dernières pouvant donner lieu à des étayages sur le décodage lui-même. Concrètement, les capacités d'identification sont travaillées à des moments circonscrits et lorsque les activités portent sur des textes, l'objectif est la compréhension ; si le décodage échoue, ce dernier est étayé par un réinvestissement des compétences travaillées dans des activités isolées.

Concernant les organisateurs des activités de lecture/écriture, nous avons analysé les entretiens avec l'idée selon laquelle la structure du discours des enseignants reflète la manière dont ils pensent et organisent leur activité professionnelle.

La présence de 3 pôles de discours sur l'écriture a été relevée : un pôle renvoyant à l'organisation matérielle de l'activité, intégrant le discours de 4 enseignants, un pôle renvoyant aux obstacles que peuvent rencontrer les élèves lorsqu'ils sont en situation d'écriture et un pôle faisant référence à l'aide qui peut être donnée aux élèves pour qu'ils écrivent. Cette structure du discours laisse présager que la plupart des enseignants pensent leur enseignement de l'écriture en partant des activités qu'ils peuvent proposer aux élèves pour apprendre. Certains enseignants s'organisent également d'emblé sur les aides qui peuvent être apportées dans les activités ou sur les difficultés que peuvent rencontrer les élèves.

L'organisation du discours concernant la lecture est quant à elle de deux principaux ordres. Le discours de deux des cinq enseignants s'organise autour de la phonologie et du travail fait en classe pour développer les compétences des élèves dans ce cadre. Ce discours montre que pour les deux maîtres qui en sont la source, l'organisation de leur enseignement de la lecture s'appuie 1) sur le choix de supports de lecture variés ; 2) sur le développement de compétences de segmentation des mots. Comme ces 2 classes appartiennent à un même niveau d'itération dans nos analyses, on peut penser que ces deux réflexions sont en interaction pour ces 2 enseignants.

Un de ces 2 enseignants et les 3 autres ont un discours orienté sur les conditions d'enseignement de la lecture (les activités proposées), mais cette fois-ci en lien avec les difficultés que peuvent rencontrer les élèves. Ce discours, concomitant à celui du premier niveau d'itération, montre que tous les maîtres interrogés organisent leur enseignement de la lecture autour des activités proposées ; tantôt ces activités sont choisies en lien avec les compétences qu'elles vont permettre de développer, notamment en termes de segmentation, tantôt elles sont réfléchies en référence aux difficultés qu'elles peuvent générer chez les élèves. Un seul enseignant s'intéresse à tous ces points à la fois.

Deux des 5 enseignants interrogés évoquent la question de l'influence des facteurs affectifs sur l'apprentissage de la lecture. Dans ce cas, leur discours est orienté soit sur la manière de ne pas mettre les élèves en situation d'échec, soit sur les moyens mis en œuvre pour faire aimer les livres aux élèves.

Le repérage quasi systématique des obstacles rencontrés par les élèves, dans le champ de la lecture comme dans celui de l'écriture fait écho à l'étude de Goigoux

(2002b). En effet, ce dernier relevait la capacité à analyser les erreurs des élèves en lecture comme un élément de professionnalité enseignante en lecture. Notre étude va globalement dans ce sens. Elle montre une certaine stabilité interindividuelle de cet organisateur relevé par Goigoux (2002b) dans le cadre d'une monographie (dans notre étude, 3 enseignants sur 5 produisent du discours sur l'écriture contenant des éléments lexicaux faisant référence à l'erreur, même si seul 1 enseignant prend une part significative de ce discours ; concernant la lecture, c'est la question des difficultés qui est mise en avant). Elle lui donne également une valeur transdisciplinaire (puisque l'organisateur a été relevé ici pour la lecture ET l'écriture). Notre étude apporte une donnée présentant un caractère de nouveauté à ce propos : le fait que l'organisation autour de l'erreur soit appréhendable dans un entretien laisse présager que les enseignants anticipent les erreurs que les élèves peuvent potentiellement faire. La prise en compte des erreurs ne relèverait ainsi pas uniquement d'un processus mis en œuvre durant la séance.

Si notre étude montre que l'analyse des erreurs constitue un élément de la professionnalité de la plupart des enseignants interviewés (quelle que soit leur expérience, puisque les deux enseignants les moins expérimentés ont un discours contrasté dès le premier niveau d'itération pour la lecture et pour l'écriture), il n'en reste pas moins que quelques uns organisent leur discours autour de la notion de compétences à acquérir, ces deux types d'organisation n'étant cumulés que chez un seul enseignant pour ce qui concerne la lecture.

Cette divergence avec les études antérieures peut être due aux conditions de réalisation de l'étude. En effet, le parti a été pris d'utiliser une méthodologie permettant une analyse fine des organisateurs de l'activité enseignante en lecture, appréhendée au travers d'un discours sur la pratique, tout en portant sur plusieurs enseignants. Ainsi, l'accès à la pratique est moins fin que si l'on avait observé un enseignant en classe, tout au long de l'année, ce qui serait une piste de recherche complémentaire intéressante. De plus, on ne peut pas généraliser les résultats de cette étude car le nombre de participants n'est pas suffisant pour prendre la mesure de la représentativité des discours analysés. Enfin, le recours à une méthodologie alternative à celles utilisées habituellement, si elle constitue l'originalité de ce travail en est aussi une faiblesse, car elle limite la portée de la discussion des résultats au regard des autres études, leurs analyses n'étant que partiellement comparables.

Pourtant, malgré ces limites, cette étude a permis de référencer des pratiques de classe en lecture/écriture, de relever des activités que les enseignants interrogés menaient tous dans leur classe, et des activités dont l'usage est plus contrasté. De plus, l'analyse de l'organisation du discours des enseignants interrogés a probablement constitué un bon indicateur des organisateurs des activités de lecture/écriture, avec là encore, des points de consensus entre les enseignants (importance des activités à mener) et des points de contraste (certains enseignants organisent leur discours autour des compétences à acquérir pour savoir lire/écrire, d'autres organisent leur discours autour des difficultés que les élèves peuvent rencontrer). Pour les raisons évoquées dans le précédent paragraphe, les points de contraste qui concernent les organisateurs de l'activité enseignante mériteraient d'être étudiés plus avant. Les variables contrôlées dans notre étude (recours à un manuel ou non ; expérience) ne permettent pas d'expliquer cette variabilité puisqu'elles ne déterminent pas les types de discours produits).

LE DISCOURS DE MAÎTRES DE CP SUR LEURS PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN LECTURE-ÉCRITURE

La stabilité de certains organisateurs et la variabilité d'autres présente un intérêt au plan scientifique et sur un plan plus finalisé. Au plan scientifique, cela permet d'augurer l'intérêt d'une approche différentielle de la pratique enseignante (mettant en évidence des points de consensus et des points de contraste). Cette approche implique de développer des méthodologies permettant d'approcher finement les pratiques, tout en étant suffisamment économique pour permettre l'analyse de plusieurs cas. Au plan des finalités, cela montre l'importance, dans le cadre de la formation initiale des enseignants, de multiplier les approches de la lecture. Les futurs enseignants ont besoin d'être confrontés à des activités, mais également de comprendre les compétences cognitives que doit développer l'activité, et les difficultés que peuvent rencontrer les élèves (qu'elles se situent sur un plan cognitif ou conatif).

Les perspectives ouvertes par cette étude se situent surtout sur un plan scientifique. Des points de contraste significatifs dans les organisateurs de la pratique enseignante ont été relevés dans le discours des enseignants. Ces derniers s'observent-ils dans la pratique ? Le cas échéant, il serait intéressant : 1) de quantifier les contrastes observés ; 2) de mesurer l'impact de ces contrastes sur les apprentissages des élèves, dans les classes.

Loïc PULIDO

Université de Nantes

Centre de Recherche en Éducation de Nantes

EA 2661

loic.pulido@univ-nantes.fr

Abstract : This paper focuses on the discourse of 1st grade teachers about the way they used to teach reading and writing. Five teachers were interviewed. They were asked to say all what they do to teach reading and writing to their pupils in a semi directive interview. Topic of the interview were : practices used to work in the different fields implicated in reading and writing. Analyses made possible 1) to list activities used in classroom ; 2) to understand several inductors of practices.

Bibliographie

- Attard-Legrand M. P., Chaulet P., Delomier D., Drevillon D., Larue J. P. & Massonet, J. (1999) *Grindelire CP*. Paris : Bordas.
- Blanchet A. (1997) *Dire et faire dire, l'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Borel-Maisonny S. (1985) *Langage oral et écrit - I - pédagogie des notions de base*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Butlen M. (2008) *Vingt années de politique de lecture en France, 1980-2000*. Lyon : INRP.
- Charmeux E., Grandaty M., Monier F. & Panteix D. (1991) *Le « Coffre à outils » pour commencer l'apprentissage de la lecture*. Toulouse : éditions SE-DRAP.
- Chauveau G. (2002) *Mika CP, méthode interactive d'apprentissage de la lecture*. Paris : Retz.

- Fabre D. (1995) *Abracadalire CP*. Paris : Hatier.
- Fijalkow E. (2003) *L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire entre tradition et innovation*. Paris : L'Harmattan.
- Galpérine P. (1966) « Essais sur la formation par étape des actions et des concepts » – in : A. Leontiev *Recherches psychologiques en URSS* (114-132). Moscou : Éditions du Progrès.
- Goïgoux R. (2002) « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie » – *Revue Française de Pédagogie* 138 (125-134).
- Goïgoux R. (2002). « L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002 » – in : Actes du 37^e Congrès de la SELF *Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse* (78-85). Université d'Aix en Provence.
- Kerbrat-Orecchioni C. (2001) *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Nathan.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1990) *Les interactions verbales tome I : Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris : Armand Colin.
- Leontiev A. (1975) *Activités, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du Progrès.
- Mettoudi C. & Yaïche A. (2000) *J'apprends à lire avec Miniloup CP*. Paris : Hachette.
- Ministère de l'Éducation Nationale, France (2008) BO hors série n° 3 du 19 juin 2008.
- Perrenoud P. (1993) « Curriculum : le réel, le formel, le caché » – in : J. Houssaye (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (61-76). Paris : ESF.
- Reinert M. (1983) « Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte » – *Les Cahiers de l'Analyse des Données* VIII, 2 (187-198).
- Reinert M. (1986) « Un logiciel d'analyse lexicale : ALCESTE » - *Cahiers de l'analyse des données*, 4, 471-484.
- Simon F. (2004) *Les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture au CP : positionnement des activités de compréhension et de traitement de l'écrit*. Thèse de doctorat, Université de Nantes.
- Simon F. (2007) « Gérer l'hétérogénéité des savoirs des élèves lors d'une activité de lecture collective de texte au cours préparatoire » – *Repères* 36 (77-99).

Annexe I : extrait d'une minute de la transcription d'entretien avec l'enseignant 4

INTERVIEWER : EN FAIT MOI CE QUE J'AIMERAIS BIEN C'EST QUE VOUS ME RACONTIEZ TOUT CE QUE VOUS FAITES EN CLASSE POUR APPRENDRE À LIRE ET À ÉCRIRE À VOS ÉLÈVES

ENSEIGNANT 4 : D'accord

INTERVIEWER : TOUTES CE QUE VOUS FAITES. VOILÀ

ENSEIGNANT 4 : d'accord. Pour apprendre à lire, ben déjà pour leur apprendre à lire et à écrire, à partir de textes en même temps... pour bien qu'ils sachent lire, il faut lire des textes, donc ça commence dès le mois de septembre... Donc moi ma méthode de lecture c'est *J'apprends à lire avec Miniloup* qui était présente dans l'école quand je suis arrivé. Comme je ne suis pas titulaire du poste, donc je ne me permettrai pas de changer de méthode. Voilà. C'est une méthode avec le même, on a toujours le même déroulé : on a *Miniloup avec ses amis* et puis il lui arrive différentes histoires. Donc on a toujours... ça se passe en trois ou quatre épisodes... donc on a un texte. Avec ce texte, on va travailler un son. Donc je lis le texte. Page de droite on a un « je lis je vérifie » donc un petit vrai ou faux sur le texte que j'exploite pas le premier jour, mais le jour suivant. On a les mots nouveaux, sur lesquels on va travailler le premier jour et puis le son. On le travaillera le lendemain. Voilà. Donc pour découvrir le texte, en début d'année, le texte est reproduit au tableau. Je travaille en début d'année avec des grandes bandes de papier où je réécris tout le texte en bande de papier où je fais la même présentation que dans le livre et puis je demande aux enfants de venir entourer les mots qu'ils reconnaissent. Déjà on repère le titre, on repère les phrases – une phrase commence par une majuscule, ça se termine par un point- donc on compte le nombre de phrases. Ensuite chaque enfant s'interroge, vient entourer un mot qu'il reconnaît et puis ceux qu'ils ne reconnaissent pas, on essaie de les décoder. On regarde la première lettre, ça fait tel son. La seconde lettre, voilà, est-ce qu'on ne peut pas comparer avec un prénom d'un élève de la classe, un jour de la semaine, c'est comme ça qu'on décote petit à petit les mots non connus. Donc ça c'est ma première séance de lecture, en début de matinée. En fin de matinée, on retravaille, mais plus sur les mots nouveaux. Donc les mots nouveaux, c'est un jeu que j'appelle l'étiquette éclair, je leur montre rapidement, ils essaient de les reconnaître et puis ces mêmes mots nouveaux, je les coupe en syllabes, donc on essaie de les relier et puis ensuite de chercher d'autres mots contenant ces mêmes syllabes. On cherche par exemple avec le mot chat des mots contenant la syllabe chat, alors château, voilà et puis j'écris en expliquant un peu voilà, ça c'est le « o », voilà, donc on fait un petit travail plus sur le mot. Voilà. Le lendemain matin, on va travailler davantage sur un son. Donc la par exemple c'est le son [wa] donc il y a tout un travail, soit on part d'un prénom de la classe, soit je leur lis un petit poème il reprend souvent ce son. Et puis ensuite plusieurs petites activités donc il y a une petite chasse au mot, ils me cherchent plein de mots avec ce son, ensuite on essaie de situer le son dans le mot, donc là on essaie de travailler sur les syllabes : on compte les syllabes et ensuite, on essaie de situer le son dans le mot. Donc en début d'année, s'il y a trois syllabes, ils font trois petits traits, et ils font une croix sous la syllabe contenant le son. Et puis maintenant je veux qu'ils m'écrivent la syllabe. Par exemple pour voiture, je veux qu'ils m'écrivent sous la première syllabe vraiment VOI, qu'ils soient capables de l'écrire. On travaille aussi des petites devinettes genre je leur fais deviner des mots contenant le son [wa] voilà. Et puis en fin de séance, avec tous les mots qui sont écrits au tableau, je leur demande d'écrire une petite phrase. Voilà. Alors ceux qui n'ont pas d'idée, on cherche ensemble des petites idées, des phrases rigolotes et puis ils l'écrivent sur leur cahier d'écrivain. Voilà. Ça c'est en début de matinée. En fin de matinée, on retravaille ensemble sur le texte, sur la compréhension et là, on lit ensemble le vrai ou faux. Voilà. Alors certains le cherchent... Alors en début d'année, on cherche ensemble, et puis fin décembre début janvier, certains les cherchent seuls et puis moi je cherche avec des

enfants qui ont un peu plus de difficultés en lecture. Parce que c'est pas... C'est difficile de travailler la compréhension lorsque l'on fait des erreurs en lecture. Voilà. Et puis l'après-midi, les enfants font une fiche sur le texte, voilà. Une petite fiche de compréhension du type... Vous voulez voir ?

INTERVIEWER : OUI OUI

ENSEIGNANT 4 : par exemple, ça peut être, en début d'après-midi... ça peut être ce type de fiches ça peut être du vrai ou faux, replacer des mots dans une phrase, et puis là c'est écrire en attaché des mots de la lecture. Voilà, ça peut être également ça, on part du texte, à eux de compléter le texte, de retrouver les mots qui manquent, quelques petites questions et puis là ils ont à lire ce petit texte qui reprend en fin de compte des mots qu'on a vus dans les lectures précédentes, donc moi ça me permet de voir s'ils ont bien compris ce qu'ils ont lu.

INTERVIEWER : C'EST VOUS QUI LES FAITES CES FICHES LÀ OU EST-CE QU'ELLE ?

ENSEIGNANT 4 : oui oui, c'est... parce que en fait, les exercices du fichier ne me plaisaient pas donc en première année, j'ai refait toutes les fiches. Et je les change de temps en temps. Voilà. Donc voilà pour ce que j'appelle fiche de compréhension. Voilà... donc c'est pareil au niveau des phrases. Donc repérer les mots, un petit peu de compréhension, Voilà, un sujet un verbe à lire, relier aux dessins. Donc là, les mots coupés en syllabes, les retrouver, les écrire en attaché... Et là, c'est de la lecture un peu plus fine, entre le « d » à différencier les sons proches... Voilà... Et puis depuis début janvier, dans la lecture du matin, en fait j'ai fait deux groupes. Un groupe qui découvre le texte seul et un groupe qui travaille avec moi. Donc le groupe qui découvre le texte seul, après sa lecture, je leur donne une autre fiche de compréhension avec plusieurs « vrai ou faux », des phrases à compléter, et puis des petites questions voilà... Et puis moi ça me permet... ça me laisse du temps pour travailler en lecture avec les autres.

INTERVIEWER : D ACCORD... ET C EST DES GROUPES DE NIVEAUX DONT VOUS PARLIEZ TOUT A L HEURE

ENSEIGNANT 4 : oui oui, c'est des élèves qui sont beaucoup plus à l'aise et moi je reste avec les enfants qui ont davantage de difficultés. Ensuite, je reprends le groupe classe, et je fais lire les élèves qui ont découvert le texte seuls. Et ensuite, on fait la correction ensemble de cette fiche. Voilà... Donc le deuxième jour on a vu un son. On a fait une fiche de compréhension. Donc le troisième jour, en fin de compte, on a fait une fiche sur le son qui a été étudié la veille, voilà. Par exemple, ça c'est une fiche sur le son [wa] donc, repérer le [wa], là par rapport à la syllabe, recomposer des mots avec des syllabes données. Là, c'était recomposer avec des syllabes très proches. Doigt toi ; moi, moi... là composer un mot. Là, c'est sur la lettre G donc on colorie si on entend le son [g], on entoure si on entend le son [j], même chose, des lettres à compléter, sur la lettre g le [g] ou le [k] qui est proche, voilà ce qu'on fait au niveau du son.

*LE DISCOURS DE MAÎTRES DE CP SUR LEURS PRATIQUES
D'ENSEIGNEMENT EN LECTURE-ÉCRITURE*

**Annexe II : Résultats bruts de la classification hiérarchique descendante
du discours sur l'écriture**

Classe 1		Classe 2		Classe 3	
forme	X ²	forme	X ²	forme	X ²
Pos+er ⁴	28	Entretien 2	132	Entretien 5	30
Évaluat+ion	28	Express+	34	Entretien 4	27
Problèm< ⁵	27	Genre+	31	Petit+	23
Diffèr+ent	23	donner	30	Entretien 3	16
Milieu+	20	énormément	25	Écrit<	14
Lettre+	13	quelques	19	aller	14
Permettre	12	falloir	16	Enfin	13
Class+er	12	rendre	15	entendre	13
Entretien 1	8	Propos+er	15	Dire+	12
Compét+ent	7	Matin+	14	On	12
Conte	7	semaine	13	voilà	11
Ponctuation+	7	Devin+er	13	Producti+f	11
Regard+er	6	Heure+	11	Essa+yer	10
En place	5	Compte+	11	Dessin+	8
Élabor+er	5	écriture	10	Partie+	8
Sens	4	devinette	10	sur	8
ici	4	séance	9	Cahier+	8
Verbe+	4	Limite+	8	Racont+er	8
Encod+	4	Cre+er	7	Voir	7
Famille+	4	Script+	7	Texte+	7
Période+	4	Projet+	7	Niveau+	7
Anima+l	4	Difficile+	6	Écrire	6
Été	4	Lit+	6	Élève+	6
Mettre	4	Leur	6	Finalement	6
Par rapport	3	Fois	5	Grand+	6
Besoin+	3	tous	5	Venir	6
Jeu+	3	Sinon	4	École+	6
Structure+	3	Vocabulaire+	4	Fiche+	6
Elle	3	Majuscule+	4	Album+	6
Commenc+er	3	Idée+	4	Ardoise+	6
Est-ce<	3	Effort+	4	Puis	6
Travaille+	3	Quand	4	Après	5
Import+ant	3	Comme	4	Reprendre	5
Moi	3	Demand+er	4	Ce	5
Chez	2	Capable+	3	Ou	5
Aussi bien	2	Vraiment	3	Mot+	5
Plein+	2	Quand même	3	Rien	5
Gros+	2	Suivre	3	Seul+	5
Dépass+er	2	Trois	3	Réécri+	5
Revoir	2	Ils	3	Section+	5
Individu<	2	Maintenant	2	Image+	5
		Assez	2	Journa+l	5
		À coté	2	Sortie+	5
		Comprendre	2	Groupe+	5
		Certains	2	Vouloir	5
		Attach+er	2	Je	4
		Vite	2	Ai	4
		Démarr+er	2	Donc	4
		Imagin+er	2	Référ+ent	4
		Questionn+er	2	Revenir	4

⁴ Pos+er renvoie à une lemmatisation de poser. Toutes occurrences du verbe « poser », conjuguées ou non sont comptabilisées.

⁵ Problèm< signifie que tous les mots commençant par problem (problème, problèmes, problématique, problématiques) sont considérés comme relevant de la même occurrence.

Demie	2	sentir	4
Suffis+ant	2	Appel+er	4
Objet+	2	Feuill+	4
Terme+	2	Syntax+	4
Mais	2	Photo+	4
Faire	2	Aide+	4
Pour	2	Bon	4
ce	2	Alors	4
celle	2	Dire	4
Avais	2	Soit	4
Parce que<	2	Passé	4
		Syllabe+	4
		Toutes	4
		Pareil+	4
		Comment	4
		Quoi	4
		Titre +	3
		Act+ion	3
		Adulte+	3
		Anatole	3
		d-accord	3
		Répondre	3
		Correctif	3
		Ordinateur+	3
		Systématique	3
		tout-à-l'heure	3
		Jour+	3
		Et	3
		Non	3
		A	3
		Entre	3
		Aim+er	3
		Ligne+	3
		Dictée+	3
		Sons	3
		Page+	3
		Entretien 1	3
		Souvent	3
		Chanson+	3
		Derrière	2
		Orthograph+	3
		lecture	2

*LE DISCOURS DE MAÎTRES DE CP SUR LEURS PRATIQUES
D'ENSEIGNEMENT EN LECTURE-ÉCRITURE*

**Annexe III : Résultats bruts de la classification descendante hiérarchique
du discours sur la lecture**

Classe 1	Classe 6	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 2	Classe 7
<i>forme</i>	χ^2 <i>forme</i>	χ^2 <i>forme</i>	χ^2 <i>forme</i>	χ^2 <i>forme</i>	χ^2 <i>forme</i>	χ^2 <i>forme</i>
Entretien 2	94 Bon+	143 Famille+	105 Groupe+	99 Aim+er	86 Mot+	217 Album+
Problèm<	64 Lecteur+	61 Import+ant	61 Entretien 3	59 Bibliothèque	63 Syllabe+	87 Reprendre
Donn+er	33 Écriture+	57 Maison+	36 Répondre	50 Justement	45 Entendre	63 Entretien 1
Sens	30 Remettre	46 Vraiment	33 Grand+	32 Jour+	43 Connaître	48 Part+
Bain+	26 Généralement	34 Li+er	33 Réponse+	32 Soir+	36 Jeu+	47 Début+
Pos+er	26 Ensemble+	30 Role+	32 Dépendre	30 Entretien 5	35 Bagage+	44 Fiche+
Enf+ant	23 Monde+	29 Gamin+	28 Découvert+	29 Heure+	31 Sons	43 Progressi+f
Difficile+	22 Ordre+	27 Base+	26 Situation+	29 Livre+	31 Son	42 Étudi+er
Certains	22 Lecture+	26 Jou+er	26 Seul+	24 Écrit<	29 Retrouv+er	38 Année
Ger+er	21 Entretien 2	24 Papa+	25 Plaire	22 Présent+er	24 Lettre+	37 Roman+
Question+	18 Recette+	24 Lacune+	25 Besoin+	22 Possi+ble	21 Reconnaître	34 Chang+er
Auront	18 Mélange+	23 Langage+	24 Vari+er	20 Long+	21 Tableau+	28 Période+
Compte+	17 Dessin+er	23 Entretien 3	22 Question+	19 Plaisir+	21 finalement	24 Documentaire
Lecture+	17 Mettre	23 Bouquin+	20 Bilan+	17 Rentr+er	21 Phonologie	24 Présentat+ion
Je-crois	16 Tir+er	21 Réuss+ir	20 Support+	16 Dire	20 Étiquette	24 Près
Acquérir	16 Mois	18 Curi+eux	19 Laiss+er	16 Mets	18 On	24 Manuel+
Capable+	15 Act+ion	18 Réseau+	19 Permettre	16 Lire+	17 Outil+	24 Déchiff+r+er
Demand+er	15 Limite+	17 Enf+ant	18 Élève+	13 Chose+	16 Entretien 2	21 Image+
Lit+	15 Cherch+er	17 Nous	17 Section+	12 Trop	15 Énormément	20 Histoire+
Lire	14 Après-midi	12 Chant+	16 Milieu+	12 Semaine+	12 Contenant+	19 Chronolog<
Vrai+	13 dessin	12 Enfin	15 Intéressant+	11 Moins	12 Syllabique	19 Regard+er
Leur	13 Rentrée+	12 Fin+ir	15 Vraiment	11 Méthode+	11 Entretien 1	18 Aller
Ils	13 Vélo+	12 Lien+	15 Difficulté+	10 Justifi+er	11 Section+	17 Décod+
Infomat+ion	12 Découverte+	10 Parent+	15 En	10 Refaire	10 Compte+	16 Page+
Compét+ent	12 Devoir	9 Maman+	14 Chaque	10 lis	10 Évid+ent	15 sur
Projet+	12 Lit+	9 Gros+	14 Classe+	10 Temps	9 Départ+	15 Donc
Limite+	12 À travers	9 Entrée+	14 Trouv+er	9 Autonom<	9 Ain	15 Démarr+er
Compris+	12 Savoir+	9 Pendant	13 GS	9 Par	8 Globa+l	14 Suis
Rendre	12 Difficile+	9 Malheureusement	13 Devant	8 Lecture+	8 Déjà	14 On
Mais	12 Ici	7 Combl+er	13 Tellement	8 Enfin	8 Rapid+e	12 Travail<
Habitu<	11 Débat+	7 Riche+	13 Mes	7 Texte+	7 écrire	11 Demier+
C	11 Texte+	7 Entretien 5	13 Matin+	7 Ouais	7 Prénom+	11 Texte+
Vocabulaire+	11 sortir	7 Arriv+er	12 J	7 Concret+	7 Grand+	10 Avanc+er
Phrase+	10 Plusieurs	7 Amèn+er	12 Je	6 Producti+f	7 Commenc+er	10 Notre
Train+	9 Avait	6 Ora+l	11 Facile+	6 Gagn+er	7 Proche+	9 Titre+
Ce	9 Réuss+ir	5 Partir	11 Pres+ent	6 Tomb+er	7 Manipul+er	9 grindelire
Au bout	9 Ils	4 Impression+	9 Autonom<	6 Demie	7 Entour+er	9 Affich+
Envo+y+er	9 Cas	4 Montr+er	9 Comment	6 Accord+	7 Complet+er	9 Exercice+
CEI	9 Niveau+	4 Fois	9 Prochain+	5 Quart+	7 Appel+er	8 Comprensi<
Dire+	9 Lire	4 Premier+	9 Attenti+f	5 As	7 Donc	8 Refaire
Pauvre+	8 Il	4 Très	8 Oblig+er	5 Aid+er	7 Avoir	7 Cette
Objectif+	8 Dans	4 Chez	8 Corrig+er	5 Apprendre	6 Autrement	7 Code+
Qu+	8 Aussi	4 Dur+	7 Accord+	5 C'est-à-dire	5 Visuel+	7 Étude+
Je pense	8 Maman+	4 Part+	7 Mise+	5 Type+	5 MS	7 Commenc+er
pas	8 Rentr+er	4 Avec	7 Collègue+	5 Dans	5 Identifi+er	6 Couleur+
Ne	7 Individu<	4 Dire+	6 Solution+	5 Accroch+er	5 Fin+	6 Prés+ent
Mécan+	7 Entrée+	4 Avanc+er	6 Faire	5 Entr+er	5 Pouvoir+	6 d
Rest+	7 Justifi+er	3 Pour	6 Ce qu<	5 Dérive+	5 Nombre+	6 Plan +
Assez	6 Vue+	3 Quand	6 eu	5 Illustrat+ion	5 Lapin+	5 Journa+l
Moment+	6 Silenc+e	3 Trop	6 Pour-qu<	5 Réponse+	4 Au moins	5 Lendemain
N	6 Matinée+	3 Leurs	5 Personnage+	5 C	4 Class+er	5 Carrément
Fait	6 Avantage	3 Terme	5 Aprèsmidi	4 Hein	4 Nouveau+	5 Nouveau+
Aucun+	6 Lundi+	3 Mécan+	5 Ensuite	4 Oh	4 Également	5 Recherche+
Énorm+e	6 Y	3 Apprenti<	5 Méthode+	4 Rien	4 Dedans	5 Illustrat+ion
Accroch+er	6 Donn+er	3 Utlis+er	5 Ai	4 Langue+	4 Plein+	5 Entretien 4
Comprendre	6 Compréhension	3 Rien	5 Pos+er	4 Classe+	3 Quelle	5 Savoir
Genre+	5 Me	3 Fonction+	5 CP	4 Histoire+	3 Situ+er	5 Coup+

Simple+	5	Matin+	3	Vouloir	5	Autant	4	tu	3	Graph+	5	Façon+	5
Fin+	5	Expliqu+er	3	Venir	5	Individu<	4	Mon	3	Progress+er	5	Abord+	5
Lire+	5	Comprendre	3	Hein	5	Aurais	4	Faire	3	Toutes	4	Davantage	5
Face+	5	Ces	3	Moi	5	Relire	4	Je	3	Démarr+er	4	Termin+er	5
Esprit+	5	En	2	Sa	5	Adapt+er	4	Manière	3	Tous	4	Peu	5
Silenc+e	5	Depuis	2	Nom+	5	Mémoris+er	4	Être	2	Cherch+er	4	Deuxième+	5
Confiant	5	Sa	2	Cote+	5	Type+	4	lui	2	Mets	4	Par exemple	4
Chapitre+	5	Sous	2	Peur+	5	Me	3			Essa+yer	4	L	4
Constitu+er	5	Math+	2	Plupart	5	Fois	3			Ceux	3	Ben	4
Questionn+er	5	Peur+	2	Domaine+	5	Quand	3			Techn+	3	Dérive+	4
forcément	5	Cré+er	2	Oblig+er	5	Vouloir	3			Début+	3	Repèr+er	4
Difficulté+	4	Jamais	2	Quasiment	5	Expliqu+er	3			Ensuite	3	Voyelle+	4
An+	4	Mardi+	2	Solution+	5	Mais	3			À coté	3	Rapport+	4
Elles	4	Sport+	2	Orthophon+	5	Eux	3			Car	3	Correspondre	4
Surtout	4	Louche+	2	Angoiss+er	5	Ont	3			Cre+er	3	Èlève+	4
Débat+	4	Pens+er	2	Ne	4	Cherch+er	3			On dit	3	Été	4
Devant	4	Partout	2	École+	4	Oui	3			Quart+	3	Découvrir	4
Anticip+er	4	Attenti+f	2	Parl+er	4	Falloir	3			Repère+	3	avait	4
S	4	Propos+er	2	Mais	4	Euh	3			Concret+	3	Type+	4
Falloir	4	Régulier	2	Quoi	4	Ici	3			Devin+er	3	Prénom+	4
Autre+	4	Manipul+er	2	Est	4	Lien+	3			Exemple+	3	Hui	4
Pass+er	3	Ingrédient+	2	Elle	4	Plein+	3			Attach+er	3	Lundi+	4
Derrière	3	ont	2	Écout+er	3	Quatre	3			Propos+er	3	Seront	4
Par contre	3	mal	2	Elles	3	M	3			Rencontr+	3	Aujourd	4
CP	3			Quelques	3	Dès qu<	3			Ingrédient+	3	Phonème+	4
Est-ce<	3			Matern+elle	3	Deux	2			Combinatoire	3	Supposition+	4
Deuxième+	3			Juste	3	Fonction+	2			Ce	3	Jour+	3
À coté	3			Cycle+	3	Diffèr+ent	2			Phrase+	3	Toute	3
Norma+l	3			Énorm+e	3	Ça	2			Permettre	3	Apprendre	3
Sont	3			Par rapport	3	Sont	2			Depuis	3	Oui	3
Se	3			Vocabulaire+	3	Niveau+	2			Forcément	3	Voilà	3
Ton	3			Si	3	Essa+yer	2			Utilis+er	3	puis	3
Hop	3			dire	3	moi	2			Sur	3	Fau+x	3
Aise+	3			Mes	2	Prendre	2			Donn+er	3	Aide+	3
Vélo+	3			vite	2					Avec	2	quatre	3
Veille+	3			Act+ion	2					Parfois	2	Graph+	3
Domaine+	3			c	2					Venir	2	Janvier+	3
A	3			A	2					Mêmes	2	Confusion+	3
partout	3			Faire	2					Pour que<	2	Associe+	3
En tout cas	3			Ses	2					Par exemple	2	Étaient	3
Ais+	3			Point	2					Ces	2	Avaient	3
Devin+er	3			Cahier+	2					Regard+er	2	Ah	3
sentir	3			Confusion+	2					Entretien	2	C'est-à-dire	3
Enrich+ir	3			Ait	2					Quelques	2	Souvent	3
Critiqu+er	3			Quelle	2							Revoir	3
Devinette+	3			Eux	2							Découvert+	3
Orthophon+	3			C	2							Son	3
Context<	3											Petit+	2
Très	2											a	2
Maintenant	2											Pareil+	2
il	2											Après midi+	2
												Tout	2
												soit	2