



**HAL**  
open science

# Plurilinguisme et formation des enseignants par la recherche : l'observation participante active bipolaire comme amorce d'un processus de changement

Livia Goletto

## ► To cite this version:

Livia Goletto. Plurilinguisme et formation des enseignants par la recherche : l'observation participante active bipolaire comme amorce d'un processus de changement. Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels, évolution des contextes, des besoins et des dispositifs, 2014. hal-01893871

**HAL Id: hal-01893871**

**<https://hal.science/hal-01893871>**

Submitted on 11 Oct 2018

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

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

# Plurilinguisme et formation des enseignants par la recherche : l'observation participante active bipolaire comme amorce d'un processus de changement

Livia GOLETTA

Université du Maine ,InEdUm (CREN), Projet régional Pluri-L

## 1. Introduction

À l'instar d'auteurs comme Coste (2010) ou Duverger (2007), nous estimons que l'éducation au plurilinguisme est dépendante de la capacité de l'enseignant à intégrer les langues exogènes des élèves dans sa pratique de classe, de manière à ce que la langue de scolarisation bénéficie de ce rapprochement et inversement, que le travail en langue de scolarisation évolue vers l'ouverture sur la pluralité. Ces considérations nous amènent à questionner le rôle des langues – au pluriel – dans la communication au sein des classes et dans la construction des savoirs du point de vue de l'enseignant en tant qu'acteur et co-constructeur de la relation au sein de la situation didactique.

L'expérimentation présentée dans cet article part du postulat qu'il est plus profitable pour l'enfant que l'on prenne en considération son expérience langagière plutôt que de la nier au moment crucial de l'entrée dans l'écrit (Perregaux, 1994 ; Moore, 2006). Elle est issue de nos travaux de thèse en cours<sup>1</sup>, dans lesquels nous développons les principes d'une approche – la Lecture En Réseau Multilingue (LERM) – qui envisage d'introduire dans le « patrimoine » littéraire commun à la classe des textes écrits dans diverses langues. L'application concrète de cette approche en France au sein de trois classes de Grande Section de maternelle sarthoises (enfants de 5 ans) nous a conduite à examiner, à travers les regards critiques des trois enseignants impliqués, la question de la formation des maîtres à la gestion des interactions entre les langues familiales, la langue étrangère (l'anglais) et le français au moment de l'entrée dans l'écrit et avant l'apprentissage formel de la lecture.

Nous explorerons, ainsi, par le truchement de leurs prises de notes ainsi que d'entretiens menés a posteriori, le « savoir analyser » des enseignants et ce qu'il nous apprend sur les implications d'un positionnement d'analyste au sein d'une situation didactique qui intègre leurs propres élèves, en termes de prise de distance par rapport à leurs propres pratiques. Nous présenterons donc dans cet article les résultats de cette analyse après une courte description de l'approche LERM et du dispositif expérimental.

## 2. L'approche Lecture En Réseau Multilingue

Nous proposons d'esquisser ici les contours d'une approche plurielle en tant qu'« approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (Candelier, 2008 : 68) et s'inspirant des diverses approches plurielles historiques (Candelier, 2003).

---

<sup>1</sup> Thèse de doctorat intitulée : Lectures plurielles : Former par la recherche à une approche plurilingue et plurilittéracie de l'écrit à l'école. Sous la direction de Michel Candelier et Françoise Armand.

## **2.1 L'entrée dans l'écrit : un continuum entre des pratiques de littératie informelles et les pratiques de littératie scolaires**

De nombreux auteurs (Giasson, 1990 ; Dabène & al. 1992, Jorro, 1999, Gombert, 2000,) s'accordent à penser que lire ce n'est pas seulement traduire en mots des traces graphiques ; la lecture procède d'une rencontre entre un texte et un lecteur dont la quête ultime est celle du sens. À l'instar de Jorro (1999), nous estimons qu'il n'existe pas dans l'absolu un sens qui colle au texte, un sens immanent que le lecteur doit « découvrir » pour comprendre. Tout texte passe par le filtre de l'interprétation du lecteur sur laquelle influent son rapport au monde, sa culture familiale et ses connaissances antérieures. Ainsi, le processus de lecture n'est pas un processus externe à l'individu puisque c'est à partir du sujet que les significations s'élaborent (Husserl, 1985) ; le lecteur est un lecteur singulier façonné par son histoire, ses expériences du monde, il est le porte-voix d'un sens qui résonne en lui.

Cette conception de la lecture complète les modélisations traditionnelles de la compréhension<sup>2</sup> en y introduisant la subjectivité du lecteur. Elle est centrale dans notre approche plurilingue qui cible le développement de compétences de littératie, compétences qui vont du déchiffrage aux processus cognitifs de haut niveau nécessaires, par exemple, pour la critique d'un texte, en langue de l'école et le renforcement de celles développées hors de l'école. La notion de littératie est particulièrement adaptée pour définir les compétences de l'apprenti-lecteur, car elle caractérise l'usage de l'écrit (habitudes, comportements face à l'écrit) par un individu donné dans une société donnée (Painchaud & al. 1993 ; Heath, 1991).

Pour le lecteur novice et selon les milieux, on peut ainsi déterminer l'existence de *pratiques de littératie informelles*<sup>3</sup> non institutionnalisées, préexistantes à l'apprentissage formel de l'écrit, qui lui permettent d'utiliser des matériaux écrits de l'environnement social (familial, essentiellement), d'en produire et de se construire ainsi une représentation du monde de l'écrit selon la langue et/ou le niveau de langue du milieu socioculturel dans lequel il évolue (Mc Gee & al., 1997 ; Dickinson & al., 2005). Elles constituent une première expérience de l'écrit que l'école doit permettre de développer, l'objectif étant que l'entrée dans l'écrit à l'école devienne le moment propice à l'articulation de compétences en langue déjà construites (le « déjà-là », voir Meirieu, 1987 : 25-29), que cette langue soit également la langue de scolarisation ou non, avec des compétences à construire en langue de scolarisation (savoirs techniques, (méta)linguistiques, stratégiques).

Ce que l'approche LERM propose, c'est un accompagnement de l'enfant vers le savoir-lire dans un environnement littéraire ouvert aux langues, en l'amenant à développer cette compétence et de manière concomitante, à adopter une posture de lecteur interprète au sein d'une communauté d'apprentis lecteurs où chacun prend part à l'élaboration d'un sens par-delà le texte.

## **2.2 Entrer dans l'écrit : se doter d'une culture littéraire plurilingue, élaborer le sens dans la coopération**

LERM s'inspire du socio-constructivisme tel que le conçoit Vygotsky (1997). Elle relève de la pédagogie active selon une démarche dialectique et s'organise en deux phases : une phase de lectures et une phase d'activité sur tables.

---

<sup>2</sup> Modèle ascendant (cf. Sprenger-Charolles, L., & Colé, 2006) et modèle descendant (Decroly 1907)

<sup>3</sup> Écrire une carte de vœux avec maman, faire la liste des courses avec papa, lire ce qui est écrit sur la devanture de la boulangerie, etc.

La première phase vise la construction d'un réseau de lecture multilingue où l'album bilingue est le point de convergence thématique ou narratif<sup>4</sup> d'un ensemble d'albums monolingues. L'enfant « pratiquant de la culture écrite » (Chauveau, 1996) est amené à tisser des liens entre les récits des différents albums abordés en comparant leur structure, leur thématique, les personnages, les illustrations. Dans le choix de l'album, la complémentarité texte /image est essentielle. Elle est une aide précieuse pour les premières lectures et permet ensuite d'éprouver les limites de l'image par rapport au texte. Les langues des albums sont l'anglais<sup>5</sup> et une autre langue parmi celles qui appartiennent au répertoire langagier des enfants de la classe (dans notre cas, le turc et le russe).

L'amorce du travail de lecture se fait autour des première et quatrième de couverture afin d'amener les enfants à se construire un horizon d'attente et à comprendre les spécificités du type d'écrit qu'est l'album bilingue. Ensuite, la lecture s'organise en trois temps (lecture en anglais, lecture dans une langue familiale et lecture en français) par l'intermédiaire de l'adulte (chercheur, enseignant ou parent selon les langues) ou d'un CD multilingue.

Lors des séances de lecture « traditionnelles », monolingues en français le sens de l'histoire est un sens convenu, très orienté par l'enseignant. Pour les enfants de notre étude, l'anglais est une langue étrangère, certes, mais c'est aussi une langue qui s'inscrit dans leur environnement quotidien à travers les médias (Dora l'exploratrice<sup>6</sup>) ou la culture culinaire américaine (hamburger, cookies, etc.). Aussi l'anglais se révèle-t-elle, ici, être une langue suffisamment familière aux enfants pour qu'ils soient en mesure, très jeunes, de relever dans un texte entendu des indices lexicaux porteurs de sens et perçus à l'oral (*baby, yes, no, blue, one, two*, par exemple). Mais c'est aussi une langue suffisamment étrangère pour favoriser un questionnement de ces indices, par l'intermédiaire de l'adulte et avec le soutien des illustrations, en vue de l'émergence de la signification.

De fait, le premier temps de lecture en anglais permet de différer l'accès direct au sens et favorise le développement d'une posture interprétative. Cette posture génère ainsi de la part du groupe une première série d'hypothèses de sens, prémices d'une signification en voie d'élaboration.

Un second temps de lecture introduit une des langues familiales déjà citées et donne lieu, grâce au concours des enfants allophones et aux illustrations déjà explorées, à une nouvelle série d'hypothèses plus précises.

Enfin, la lecture en français, langue majoritaire, conduit à une ultime vérification des hypothèses en centrant l'attention sur le texte, les illustrations ayant livrées toutes leurs informations au fil des deux précédentes lectures, ainsi qu'à la prise de conscience que certains éléments de l'histoire ne sont accessibles qu'à travers ce qui est écrit.

Les interactions enseignants/apprenants sont organisées de manière à ce que chaque nouvelle lecture ouvre sur un état des lieux collectif de ce l'on sait ou on croit savoir de l'histoire et se clôture sur ce que l'on a appris de nouveau. Les élèves peuvent découvrir ainsi, lors de l'ultime lecture de l'album *Encore ...le petit chaperon rouge* en français que le grand méchant loup de l'histoire est en réalité le frère du loup de la « véritable » histoire du petit

---

<sup>4</sup> Selon le genre de texte (conte en randonnée, conte folklorique, etc.). Exemple : *Le navet géant* (Henriette Barkow, Mantra Lingua).

<sup>5</sup> Langue à laquelle les enfants doivent être sensibilisés en France dès la maternelle selon les indications du ministère de l'éducation nationale et le rapport « Apprendre les langues, apprendre le monde », mais cette sensibilisation reste encore rare dans les pratiques de classe.

<sup>6</sup> Dessin animé destiné à sensibiliser les jeunes enfants à l'anglais et que tous les enfants de notre corpus connaissent

chaperon rouge. Permettre à l'enfant, à ce moment précis, de prendre conscience que le texte peut délivrer un message indépendamment des illustrations, une prise de conscience que nous jugeons essentielle à la compréhension du rôle de l'écrit.

De fait, cette manière d'aborder un album favorise une réflexion collaborative sur le texte, sur les liens texte/images, et entend conduire à la prise de conscience que l'écrit et les illustrations véhiculent un sens par eux-mêmes, tout en étant complémentaires. Elle entend aussi développer la capacité à s'appuyer sur ses ressources langagières quelles qu'elles soient pour comprendre.

La seconde phase de l'approche consiste en la mise en place de situations de résolution de problèmes linguistiques et/ou littéraires en coopération, de type « éveil aux langues » (Candelier, 2003), mais limitées aux langues de la classe et dont les objectifs visent de manière générale à aiguïser l'attention des élèves en vue d'identifier, comparer les composants de l'écrit (phrases, mots, lettres, etc.) afin de mieux se les approprier.

Dans le contexte spécifique de notre étude où le chercheur a le statut officiel d'intervenant extérieur qui suppose un travail collaboratif avec l'enseignant, le travail en amont des interventions a consisté à faire converger les objectifs pédagogiques de l'enseignant avec les objectifs de formation du chercheur. Des choix qui se sont concrétisés à travers les réseaux mis en œuvre et le type d'activités décrochées proposées.

On peut citer, parmi ces activités, une tâche qui consiste pour les enfants à classer les couvertures d'albums en fonction des systèmes d'écriture employés pour l'orthographe du titre. Les enfants doivent alors identifier les titres puis les signes graphiques (lettres ou caractères selon les langues) qu'ils associent à un « alphabet » ou à une liste de caractères afin d'effectuer le classement. À cette occasion sont abordées, questionnées et manipulées en situation les notions d'alphabet, de titre, de lettre et de mot.

### **3. L'Observation Participante Active Bipolaire : une prise de distance transitoire avec la situation didactique**

En vue d'évaluer l'approche sur le terrain, nous avons élaboré un protocole au sein duquel chercheur et enseignant agissent de concert face aux élèves et endossent les rôles d'analyste ou d'intervenant en fonction des contraintes dictées par les routines de l'enseignant et la situation didactique innovante proposée.

Au plan méthodologique, nous nous situons dans une approche ethnographique que nous appelons provisoirement *observation participante active bipolaire* (désormais OPAB), en référence à l'observation participante telle qu'elle a pu être développée par Lapassade (2002). Elle met en jeu :

- un observateur participant externe (le chercheur qui a le statut d'intervenant extérieur) ;
- un observateur participant interne (l'enseignant mis en positionnement d'analyste).

Ce protocole permet une complémentarité des rôles d'observateur externe et d'observateur interne tout en ménageant une certaine distance nécessaire à l'analyse. En tant que forme d'intervention, l'OPAB est susceptible de favoriser un double processus de changement. L'un émanant de l'innovation et de l'innovateur que nous sommes, dans le but de transformer l'activité de l'acteur au sein d'un système structuré ; et de fait, de transformer le système. L'autre procédant d'un changement interne à l'individu, d'un apprentissage, d'une évolution des habitudes, des pratiques.

Ainsi, concrètement, l'intervenant-chercheur<sup>7</sup> est celui qui propose les activités décrochées<sup>8</sup> et mène les séances de lecture. Lorsqu'un parent peut effectuer la lecture dans une des langues familiales des élèves de la classe, l'intervenant-chercheur gère l'interface entre le parent et les élèves qui interagissent aussi entre eux ; se noue alors une relation complexe où intervenant-chercheur et parent interviennent conjointement en relation avec les enfants. Ainsi s'opère une négociation autour du sens du récit entre le parent spécialiste de la langue, le chercheur et les enfants. L'enseignant observe, note ses constats et consigne ses réflexions dans son cahier-journal ; il peut aussi participer à tout moment à la négociation du sens en privilégiant la relation avec les intervenants ou avec les élèves.

Par ailleurs, l'enseignant gère de manière autonome les lectures monolingues du réseau et détermine les notions qui seront travaillées lors des activités décrochées en fonction de son programme de français (le mot, la phrase, la ponctuation, le type de texte, par exemple). Au cours de ses activités l'enseignant intervient seul ou avec le concours de l'intervenant-chercheur qui gère certains groupes, mais se trouve dans une position moins impliquante, lui laissant tout loisir d'observer l'enseignant en action.

L'originalité du dispositif repose donc sur ce positionnement un peu particulier du maître qui occupe successivement, selon les phases de l'approche, la place d'observateur ou de l'intervenant dans des situations didactiques incluant ses propres élèves. Ce positionnement présente un triple avantage : il est impliquant – l'enseignant est dans la classe et intervient à sa guise –, il offre une mise en perspective de la relation didactique qui unit l'élève, le maître et le savoir<sup>9</sup> et il permet d'éviter l'écueil d'une situation préjudiciable pour l'évolution des pratiques, une situation de type transmissif où le chercheur, exposant en pratique une approche innovante, serait uniquement perçu comme modèle.

L'enseignant est ainsi en mesure de prendre du recul par rapport à la relation didactique qu'il privilégie dans sa classe habituellement, en la confrontant à celle proposée par le chercheur (c'est l'*effet miroir*), et de poser un regard neuf sur les élèves, dans leur relation à l'adulte et au savoir. Le recours à l'écrit par le biais du cahier-journal permet à l'enseignant une distanciation par rapport à l'immédiateté du vécu qui s'avère favorable à l'adoption d'une posture réflexive face à la situation didactique observée.

Nous sommes donc intervenue à six reprises dans chacune des trois classes<sup>10</sup>, soit pour lire, soit pour mener les activités décrochées avec l'enseignant.

#### **4. La prise de notes comme trace d'une analyse dans l'urgence**

Afin de caractériser la manière dont l'enseignant perçoit l'approche et dans quelle mesure il envisage son implication dans l'expérimentation comme un évènement formateur, nous avons fait le choix d'analyser un type d'écrit singulier : les notes des enseignants prises en situation d'observation.

Faire le choix de traiter des données « brutes » c'est, selon nous, tenir compte d'une réalité de terrain qui caractérise le métier d'enseignant et qui consiste à agir dans l'urgence. Il nous importe de voir comment les enseignants *analysent dans l'urgence* une situation pédagogique innovante afin de déterminer les leviers possibles pour une évolution des pratiques.

---

<sup>7</sup> Nous-même.

<sup>8</sup> Activités sur table en marge de la lecture, mais en lien avec celle-ci.

<sup>9</sup> Voir le triangle pédagogique de Houssay (1993).

<sup>10</sup> Nous avons obtenu auprès des différents IENs informés de notre recherche le statut officiel d'intervenant extérieur nous donnant accès aux classes à raison d'une fois une heure par semaine. Les 6 séances correspondent à 3 séances de lecture suivies de 3 séances d'activités plurilingues.

Nous chercherons, dans le cadre de cette étude, à établir ce qui est spécifique à la perception qu'à l'enseignant de la situation didactique qu'il observe en raison de son contenu, car nous faisons l'hypothèse que l'enseignant prend en notes ce qui l'interpelle et notamment ce qui lui semble présenter un décalage entre une situation didactique habituelle similaire, ou du moins comparable et celle observée, soit du fait des réactions des enfants, soit du fait de l'attitude ou des propositions pédagogiques de l'intervenant-chercheur.

Il s'agit d'écrits essentiellement descriptifs, synchrones avec le déroulement de la séance, mais qui souffrent d'interruptions liées à la situation de classe. Ils se composent d'énoncés plus ou moins tronqués (morceaux de phrases, mots isolés, etc.) et elliptiques (tout n'est pas écrit, l'enseignant procède à des choix).

## 5. Regards d'enseignants

Ces notes nous ouvrent une fenêtre sur les éléments déclencheurs du savoir analyser (Altet, 1996) des enseignants en poste : quels sont les objets au centre de leur attention ? En quoi ces objets peuvent-ils constituer une base pour une réflexion sur les pratiques ?

### 5.1 La relation didactique au cœur des préoccupations

L'exploration des cahiers-journaux des trois enseignants nous mène à un premier constat : les enseignants s'attachent d'abord à la description de la relation didactique, tant du point de vue de l'intervenant que de celui de l'élève, en s'intéressant à la façon dont chaque acteur endosse son rôle au sein de la situation pédagogique.

Cela se traduit dans le corpus par un discours descriptif prédominant à l'intérieur duquel se répartissent, de manière à peu près égale, un énoncé qui porte sur la praxéologie de l'intervenant – au sens de Chevallard (2003 : 2), « dans un même souffle la praxis, le savoir-faire, et le logos, le savoir » – et un discours axé sur l'enfant à travers ses attitudes, aptitudes et savoirs.

Au sein de la praxéologie, c'est surtout sur la gestion de la relation didactique que porte le discours plus que sur le type de tâche proposée ou les techniques employées. Le type de tâche a trait à ce que fait l'intervenant, par exemple lire un album bilingue, faire observer/comparer les langues, faire comparer les histoires, faire questionner l'écrit, expliquer le fonctionnement des langues. Les techniques renvoient à la manière d'accomplir la tâche, elles sont identifiables à travers les gestes pédagogiques comme art de faire (manière dont l'intervenant « bricole » pour s'adapter à la situation pédagogique réelle), les supports pédagogiques employés ou encore les modalités de regroupement des élèves.

Quant à la gestion de la relation didactique, Sensevy (2001 : 203-224) la décline selon quatre modalités d'action :

1. Ce que l'enseignant fait pour que l'élève sache quel jeu il doit jouer, comment *il définit*.
2. Ce qu'il fait pour obtenir de la part de l'élève une stratégie gagnante, comment *il régule* (accompagne, relance).
3. Ce qu'il fait pour que les élèves prennent la responsabilité de leur travail, comment *il dévolue*.
4. Ce qu'il fait pour que tel ou tel comportement, que telle ou telle assertion ou telle ou telle connaissance soit considérée par les enfants comme légitime, vraie et attendue de l'institution, comment *il institue* (valide, dresse un bilan).

Nous avons pu, à travers ces notes, déterminer les éléments de l'action de l'intervenant/chercheur, perçus et décrits par les enseignants.

Il apparaît clairement que c'est le rôle de guide qu'endosse l'intervenant/chercheur (la manière dont il régule) qui préoccupe d'abord les enseignants, puisque tous relèvent comment, par le questionnement ou l'incitation à la prise d'indices extratextuels, textuels, intertextuels, comment l'intervenant/chercheur favorise le développement d'une attitude interprétative par l'élève, face à un texte nouveau proposé dans trois langues différentes :

Enoncé 1

-[*Que voyez-vous sur la*] couverture ? [*Quels sont*] les animaux derrière [*la petite fille*] ?

- *Panthères, des ours* [réponses des enfants]

- *Pourquoi ?*

- [*à cause de la forme des*]oreilles.

- *Combien* [voit-on d'ours] ?

- 3

- *Il y a une histoire avec 3ours et une petite fille...*

- *C'est boucle d'or la petite fille, elle va dormir dans le lit des trois ours et elle boit le chocolat [...]*

[L'intervenant/chercheur demande à un enfant d'aller chercher ce livre dans le bac [de rangement des livres] Trouvé. (Extrait du cahier-journal de R)

Enoncé 2

*Repérage des mots anglais qui ont la même sonorité en français, class, carots, plant [...]*

*Prise d'indices sur l'illustration. Bulles indiquant la réflexion. (Extrait du cahier-journal d'E)*

Enoncé 3

*Reconnaissance des langues du titre (anglais, portugais). Pendant la lecture, voir les mots que l'on reconnaît, les images, identifier les mots, les phrases qui se répètent» (Extrait du cahier-journal de A)*

Nous estimons que cette attitude peut s'expliquer par le fait que l'action de « guidage », d'étayage (Bruner, 1983) prend une dimension concrète qui est perçue comme centrale, parce qu'efficace, dans la relation.

Les enseignants sont donc particulièrement attentifs à ce qui a trait au genre de médiateur qu'est l'intervenant/chercheur lorsqu'il ménage pour l'enfant un espace favorisant son investissement dans une situation plurilingue : un médiateur socioculturel qui fait entrer la langue de la maison à l'école, un médiateur *interlingue* qui favorise l'observation, la comparaison des systèmes phonologiques et syntaxiques des langues proposées, et/ou un médiateur de l'écrit en tant que trace porteuse d'un message à interpréter.

Nous pouvons ainsi avancer l'idée que dans la perception qu'ont les enseignants de la relation didactique en jeu, l'efficacité de l'action repose davantage sur des formes de médiation appropriées à une situation d'apprentissage donnée, plutôt que sur les tâches proposées en elles-mêmes.

L'élève et ses réactions au fil des séances constituent l'autre point central qui se dégage des notes recueillies. Nous y avons trouvé des indices qui montrent que les enseignants procèdent à une double lecture de la situation didactique : d'abord, ils la décrivent puis en analysent certains aspects. De ce fait, ce qui fait l'objet du discours descriptif se retrouve parfois traité à travers un discours explicatif. En voici une illustration :

R écrit : « [*Les élèves*] font des hypothèses des sens par rapport aux images : « bulldozer » [*lorsque l'intervenant-chercheur lit* : « pull », les enfants réagissent] : « poule ! » « Tirent ! » « Non, poussent ! »



[Lorsque l'intervenant-chercheur lit : « one, two, three », les enfants réagissent] : un, deux trois ! » (Extrait du cahier journal de R)<sup>11</sup>

Puis elle explique la manière dont les enfants construisent le sens: « Les enfants participent en cherchant à interpréter, en faisant des hypothèses malgré l'agitation. » (Extrait du cahier journal de R)

Il nous semble que cette procédure d'analyse, oscillant entre observation et interprétation, renvoie à cette capacité qu'ont les enseignants à analyser dans l'urgence toute forme de réaction (verbale ou non verbale) de l'élève face à une situation d'apprentissage donnée ; une capacité liée à la fois à l'expérience et à la connaissance des « processus d'apprentissage et [des] obstacles que peuvent rencontrer les élèves et la manière d'y remédier » (B.O. n° 1, 2007 : 3). En cela, nous pouvons dire que le dispositif expérimental permet à l'enseignant d'exercer cette compétence au profit de la recherche.

Que nous apprennent ces discours ? D'abord, que les savoir-faire dont font preuve les élèves intéressent les enseignants en premier chef. Ceux-ci brossent ainsi un portrait de l'enfant au premier plan duquel figurent ses aptitudes. De manière générale lors des séances, les enfants se montrent capables de :

- faire des passerelles intertextuelles ;
- proposer une interprétation ;
- argumenter, justifier une interprétation ;
- comparer des énoncés en langues de l'école ;
- confronter leurs points de vue.

Les obstacles auxquels certains élèves se sont heurtés nous semblent peu évoqués en comparaison de leurs capacités, ce qui peut refléter une certaine bienveillance de la part de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves, mais aussi le fait que les enfants se sont peu trouvés en situation difficile. Lorsque les enseignants expriment ces difficultés, ils s'accordent à penser que certaines sont plus spécifiques aux enfants issus de milieux sociaux les moins favorisés, tel le manque de lexique qui réduit le champ des interprétations possibles au moment de la recherche de sens ; alors que d'autres touchent un public plus large, les « élèves les moins à l'aise à l'oral » (R. enseignant), et concernent la faculté à établir des liens entre deux récits.

Les marques d'intérêt portées ou non à l'activité et à la participation apparaissent comme des marqueurs de l'implication de l'enfant. Décrites plutôt sur le plan positif, ces attitudes font, elles aussi, l'objet, dans une moindre mesure, d'une attention des enseignants et concernent alors :

- un investissement évolutif (enfants les moins à l'aise qui participent davantage) ;
- des interrelations (respect, écoute de l'autre) ;
- des comportements inhabituels (enfant qui parle de sa langue avec un camarade).

Ce qui nous est décrit ainsi, c'est la manière dont l'enfant compose avec ce qui fait son identité, y compris, le cas échéant, la langue familiale, pour endosser ou non son rôle dans l'espace d'action qui lui a été ménagé (Sensevy, 2001). Nous considérons que cet espace est défini à la fois par la nature de la tâche et par la manière dont l'enseignant va ou non parvenir à donner une place à chacun pour qu'il se sente investi d'un rôle à jouer parmi ceux

---

<sup>11</sup> Dans un souci d'anonymisation des données, le nom des enseignants sera réduit à une lettre. Nous indiquons entre crochets des informations contextuelles permettant au lecteur de comprendre plus aisément les extraits de prise de notes

d'interprète de l'écrit plurilingue, d'expert de la langue pour les élèves allophones, de tisseur d'histoires ou encore d'explorateur de langues capable d'écouter et de restituer des sons non familiers ou d'établir des rapprochements entre les langues appartenant au répertoire langagier des élèves de la classe.

## 5.2 L'amorce d'un processus de changement ?

Dans les cahiers-journaux, le discours descriptif est prédominant, mais le protocole a également permis l'émergence d'un discours explicatif que nous avons recoupé avec des entretiens menés *a posteriori* et qui ont permis de l'étoffer.

Ce discours est la trace d'un processus d'analyse, d'une recherche d'explication et permet notamment aux enseignants de faire état de ce qui, selon eux, se joue sur le plan cognitif pour l'élève. En l'examinant de plus près, il nous est apparu comme l'esquisse d'une prise de recul réflexive sur des faits observés, susceptible d'être le signe d'un processus de questionnement pouvant ébranler l'enseignant dans sa conception de la manière d'aborder l'entrée dans l'écrit, de façon suffisante pour susciter une remise en cause de sa propre pratique.

Les entretiens semi-directifs ont été menés à l'issue de l'expérimentation en vue de déterminer la manière dont les enseignants avaient vécu la mise en œuvre de LERM dans leurs classes (cf. Guide d'entretien en annexe 1). Ils nous permettent d'affiner notre intuition induite par le terrain quant au caractère formateur d'un dispositif de formation par la recherche favorisant une prise de distance réflexive du praticien avec l'action didactique à l'œuvre. Une réflexivité qui nous révèle que les enseignants estiment que l'approche favorise :

- Le vivre ensemble, la valorisation des savoirs des élèves allophones :

*Ça explique aussi des choses... Je pense [...] qu'ils comprennent que certains ne maîtrisent pas la langue française complètement, que... parce que souvent ça arrive, que certains se moquent, tu vois à cet âge-là, quand K cherche à s'exprimer, tu peux avoir des rires en disant, « ouais il sait pas parler ». Ben, je trouve que ça, ça leur a permis de... de mieux réagir... [...] et là, du coup l'album, ça a été un bon, un bon médiateur finalement pour ça. (Extrait d'entretien final d'E).<sup>12</sup>*

*Et moi il y a un truc que j'ai trouvé extraordinaire, ça là... Je crois que c'est à la première séance [...], j'avais remarqué, et il y avait les enfants d'origine turque qui étaient déstabilisés au départ [...] Et y'a même Yassin qui a dit, je ne sais plus, à un moment, je ne sais plus à quelle séance, c'était au début quand tu as amené l'album en turc : « et ben, c'est pas la honte de parler turc. »[...] et ça, j'ai trouvé ça bien, parce que moi c'est quelque chose que j'ai jamais apporté dans la classe... la langue turque [...] Ouais, c'est vrai il y aurait un boulot à faire au niveau de... parce qu'ils sont quand même... ils sont tiraillés entre deux choses ces là. (Extrait d'entretien final de R)*

- Le développement de compétences liées à l'écoute, à la compréhension notamment le rapport texte/image, à la connaissance de l'écrit et de ses particularités :

*Oui, enfin je trouve qu'à travers les différentes activités [...] je trouve qu'il y a plein d'entrées différentes, pour les amener vers la lecture, la compréhension, je parle, surtout la compréhension, donc il y a un gros travail qui peut être intéressant pour... Pour rentrer dans ce... dans cette lecture (Extrait d'entretien final d'E).*

- Une attitude réflexive des élèves face à l'écrit :

*Ces situations, c'est un peu comme des situations problèmes, finalement, mais, en lecture, et ça, on les en maths, on les a..., en maths, c'est tout [...] et puis là, vraiment ils sont entrés dans le pourquoi, je*

---

<sup>12</sup> Dans un souci d'anonymisation des données, le nom des enseignants sera réduit à une lettre. Nous nous sommes efforcée de rapporter le plus fidèlement possible les propos des enseignants.

*pense que tous [...] ils ont toujours su... expliquer leur raisonnement, et ça... alors que c'est quelque chose de pas facile à obtenir. (Extrait d'entretien final d'E)*

Les limites de ce dispositif résident dans l'organisation des séances avec le groupe classe entier qui rend les séances longues et plutôt bruyantes. Pour autant, ce que les enseignants expriment semble aller dans le sens de l'idée selon laquelle il y a un intérêt pour l'enfant à travailler, au moment de l'entrée dans l'écrit, avec les langues de son patrimoine langagier.

Alors, une telle prise de conscience peut-elle constituer un facteur facilitant pour une évolution de pratiques ? Certains éléments nous permettent d'être optimiste, dans la mesure où tous les enseignants jugent l'expérimentation formatrice quant à la manière d'aborder la *chose écrite*, c'est-à-dire au sein d'un réseau plurilingue dont ils ne maîtrisent pas nécessairement les langues, en explorant finement l'écrit et dans un rapport de complémentarité entre texte et illustrations.

## **6. Conclusions**

Au début de notre investigation, notre préoccupation était de mettre l'approche LERM à l'épreuve du terrain afin d'en évaluer le degré d'efficacité et de reproductibilité. Nous avons donc envisagé la collaboration entre chercheur en didactique du plurilinguisme et praticien de terrain expert en relation didactique (Chevallard, 1988) comme un enrichissement mutuel permettant d'opérer des ajustements nécessaires à l'adéquation de l'approche avec le public visé.

Or, nous nous sommes rendue compte, au fil des séances, que l'OPAB produisait l'*effet miroir* que nous avons déjà évoqué, et qui semble agir comme un activateur d'un « savoir analyser » des situations didactiques plurilingues. Il favorise, de la part de l'enseignant, un examen critique de la relation didactique à l'œuvre par analogie avec un vécu professionnel, et est susceptible d'amorcer un processus de changement de pratiques, en direction d'une pédagogie plurilingue. Ainsi, ce protocole amène-t-il l'enseignant à repenser la place *des langues des enfants à l'école*, le rôle de l'élève face à l'écrit. Nous estimons, de fait, qu'aborder la littérature sous l'angle de la pluralité langagière peut conduire l'enseignant à un nouveau rapport à l'écrit et au sens de l'écrit ; un rapport dialogique entre l'individu et le texte auquel les élèves peuvent être initiés, dès la maternelle, à travers la richesse de leur patrimoine langagier. Dans le même temps, peut s'opérer chez l'enseignant un déplacement qui va des figures du maître transmetteur et de l'élève récepteur vers celle du maître médiateur qui favorise la construction du savoir, et de l'élève acteur.

Il semblerait donc opportun, en matière d'éducation au plurilinguisme, de penser la formation des enseignants en termes de confrontation de pratiques, afin d'ancrer dans une réalité didactique vécue et étudiée avec discernement, le rôle que peuvent jouer les langues des enfants dans la construction des savoirs.

## **Bibliographie**

Altet M. (2001). « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser ». In Paquay L., Altet M., Charlier E. & Perrenoud P. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck. pp. 27-40.

Bruner J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Candelier M. (dir) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- Candelier M. (2008). « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Cahiers de l'Acedle* n° 5. pp. 65-90. Disponible en ligne <http://acedle.org/spip.php?article1009> [consulté le 01-09-2012].
- Chevallard Y. (1988). *Deux études sur les notions de contrat et de situation*. IREM d'Aix-Marseille.
- Chevallard Y. (2003). « Didactique et formation des enseignants ». Journées d'études INRP-GEDIAPS, *Vingt ans de recherche en didactique de l'Éducation Physique et Sportive à l'INRP* (1983-2003), Paris, pp. 1-14.
- Coste D. (2010). « L'éducation plurilingue et pluriculturelle, un droit et un projet ». *XYZep* n° 37. pp. II-III.
- Dabène M. (1992). « La construction du sens dans l'activité de lecture » : recherches empiriques et formation initiale des enseignants de français, *Études de Linguistique Appliquée* n° 87. pp. 51-64.
- Dickinson D.K. & Neuman S. B. (dir.) (2005), *Handbook of Early Literacy Research*, Volume 2. New York and London: The Guilford Press.
- Duverger J. (2007). *Enseignement plurilingue et enseignement de la lecture/ écriture*. Paris : ADEB. Disponible en ligne <http://www.adeb.asso.fr/tours2007/> [consulté le 01/09/2012].
- Erhart S., Helot C. & Le Nevez E A. (dir.) (2010). *Plurilinguisme et formation des enseignants. Une approche critique*. Frankfurt : Peter Lang.
- Giasson J. (1990). *La compréhension en lecture*. Québec: Édition Gaëtan Morin.
- Heath S.B. (1991). "The sense of being literate: Historical and cross-cultural features". In Barr R., Kamil M.L., Mosenthal P. & Pearson P.D. (dir.). *Handbook of Reading Research*. New-York and London: Longman. pp. 3-25.
- Houssaye J. (1993). « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique ». In Houssaye J. (dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF. pp. 13-24.
- Husserl, E (Ed. 1985) *Idée directrice pour une phénoménologie*, traduction Paul Ricoeur, Gallimard.
- Jorro A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : PUF.
- Mc Gee L., Purcell-Gates V. (1997). "So, what's going on in research on emergent literacy?". *Reading Research Quarterly* n° 32. pp. 310-318.
- Moore D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris : Didier.
- Meirieu Ph. (1987). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : ESF.
- Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche (2007). *Encart : cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres*. B.O. n° 1. Disponible en ligne <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm> [consulté le 01-09-2012].
- Painchaud G., d'Anglejan A., Armand F. & Jezak M. (1993). « Diversité culturelle et Littérature ». *Repères en éducation* n° 15. pp. 77-94.
- Perregaux C. (1994). *Les enfants à deux voix : des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Berne : Peter Lang.
- Perrenoud Ph. (dir.) (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Sensevy G. (2001). « Théories de l'action et action du professeur ». In Baudoin J.-M. & Friedrich J. (dir.). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck. pp. 203-224.

*Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2006[2<sup>nd</sup>e édition]). Lecture et dyslexie: Approches cognitives*  
Paris: Dunod.

Vygotsky L. (1997 [3<sup>ème</sup> édition]). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.

### Liste des albums bilingues

- **Albums anglais/autres langues avec CD multilingue [\*CD multilingue non disponible]**

**Alfie's Angels** de Barkow H. Mantra lingua. Cycle 3.

**Buri and the marrow** de Barkow H. Mantra lingua. Cycle 2.

**Not again, Red Riding Hood!** de Clynes K. & Daykin L. Mantra lingua. Cycle 2.

**Goldilocks and the three bears** de Clynes K. Mantra lingua. Cycle 2.

**The giant turnip** de Barkow H. Mantra lingua. Cycle 2.

**The little red hen and the grains of wheat \*** de Hen L.R & Jago. Mantra lingua. Cycle 2.

**The pied piper \*** de Barkow H. Mantra lingua. Cycle 3.

- **Albums allemands/autres langues avec CD bilingue**

**Tims Traum** de Hammer S. Édition bi:libri. Cycle 2.

**Arthur und Anton** de Hammer S. Édition bi:libri. Cycle 3.

**Der Farbenverdreher** de Rylance U. Édition bi:libri. Cycle 2.