



Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

55 | 2017

Littéracie et entrée dans l'écrit

Acculturation à l'écrit et gestes d'étayage au CP : la parole du texte, de l'élève, du maître

Writing Acculturation and Scaffolding up in the First Year of Primary School: Speaking from Text, Pupil, Teacher

Marianne Tiré, Véronique Miguel Addisu et Catherine Frier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/4159>

DOI : 10.4000/lidil.4159

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

ISBN : 978-2-37747-002-0

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Marianne Tiré, Véronique Miguel Addisu et Catherine Frier, « Acculturation à l'écrit et gestes d'étayage au CP : la parole du texte, de l'élève, du maître », *Lidil* [En ligne], 55 | 2017, mis en ligne le 02 mai 2017, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/4159> ; DOI : 10.4000/lidil.4159

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Lidil

Acculturation à l'écrit et gestes d'étayage au CP : la parole du texte, de l'élève, du maître

Writing Acculturation and Scaffolding up in the First Year of Primary School: Speaking from Text, Pupil, Teacher

Marianne Tiré, Véronique Miguel Addisu et Catherine Frier

1. Introduction

- 1 Devenir lecteur-scripteur est un processus de longue haleine qui prend sa source dans une démarche d'acculturation commençant dès la période pré-scolaire et qui nécessite une médiation de la part des « lettrés », dont les enseignants (Chauveau, 1997). Ce faisant, cette médiation participe de la lutte contre les inégalités scolaires, tous les enfants ne bénéficiant pas, au sein de leur famille, de la même médiation culturelle dans ce domaine (Lahire, 2008 ; Terrail, 2013). Les résultats quantitatifs de l'étude *Lire-Écrire au CP* confirment que les pratiques acculturantes des maîtres sont corrélées à la progression des élèves. Mais comment ?
- 2 Dans le cadre scolaire, nous considérons l'acculturation à l'écrit comme un processus individuel initié par des gestes professionnels (Bucheton & Soulé, 2009), qui sous-tendent l'accès à un « langage entier » qu'est la parole écrite, en complémentarité avec l'enseignement des savoir-faire techniques que cette parole mobilise :
La démarche didactique proposée ici vise l'entrée dans la culture écrite en définissant l'apprentissage de la lecture-écriture comme une pratique sociale où la langue est présente d'emblée dans toute sa complexité (« langage entier »). (Fijalkow & Ragano, 1999, p. 24)
- 3 En contribuant à l'apprentissage du lire-écrire, l'acculturation à l'écrit s'inscrit donc dans une démarche d'enseignement « intégrée et équilibrée » (Pasa & Ragano, 2006), mais il est malaisé de la décrire. Comment repérer ces processus en termes de gestes professionnels et les rendre transposables dans la diversité des contextes socioscolaires d'aujourd'hui ?

Nous nous intéresserons ici aux processus d'acculturation à l'écrit initiés par des maîtres de CP engagés dans la recherche IFÉ « Lire-Écrire » (Goigoux, Jarlégan & Piquée, 2015).

- 4 Après avoir précisé la notion d'acculturation à l'écrit pour des enfants qui entrent dans la lecture et l'écriture, nous montrerons les enjeux et les implications qu'elle suppose en termes didactiques, et plus précisément pour la classe de CP. Nous reviendrons brièvement sur les résultats quantitatifs dans les 131 classes de l'étude *Lire-Écrire au CP* : des pratiques didactiques visant à l'acculturation à l'écrit sont largement mobilisées par les maîtres faisant progresser significativement leurs élèves¹, en particulier lorsque les albums de jeunesse entrent en scène (Goigoux et coll., 2016, p. 409).
- 5 Nous caractériserons les gestes d'acculturation les plus récurrents. Par une analyse interactionnelle multimodale de séquences filmées, nous décrirons qualitativement deux types de pratiques ritualisées, dans deux classes que nous avons choisies parce qu'elles sont contrastées sur le plan socioéconomique mais toutes deux efficaces et acculturantes : les élèves progressent significativement et les pratiques d'acculturation à l'écrit décrites ici sont ritualisées. Dans l'une, on propose aux élèves d'écrire à partir de textes narratifs ; dans l'autre, ils sont invités à découvrir le monde de l'écrit par la fréquentation des livres.
- 6 L'analyse donnera à voir comment les interactions didactiques favorisent un rapport à l'écrit fondé sur l'articulation entre la parole des textes et la parole des élèves : par l'alternance entre médiation implicite et enseignement explicite, le maître donne à la parole de l'écrit le pouvoir de faire émerger la parole du soi.

2. L'acculturation à l'écrit : implications théoriques et méthodologiques pour une recherche didactique

- 7 L'enfant aborde l'écrit dans toutes ses dimensions (littéraire, culturelle, sociale, psychoaffective et cognitive) et ses premières expériences dans ce domaine façonnent son rapport à l'écrit (Barré-de Miniac, 2000) et influent significativement sur le développement de ses compétences en lecture-écriture (Pasa, Ragano & Fijalkow, 2006 ; Frier, 2016).
- 8 Le processus d'acculturation, initié à l'école dès la maternelle, se développe tout au long de la scolarité des élèves, et se prolonge bien après l'entrée au CP au travers de pratiques d'enseignement articulant fortement l'orientation culturelle et la technique des apprentissages, dans une médiation associée à des gestes « efficaces » déjà décrits par différentes recherches (Bernardin, 1997 ; Ferreiro, 2002 ; Frier, 2006 ; Giasson, 2013). Pour les deux classes étudiées ici, l'acculturation à l'écrit encourage la production de significations en s'inscrivant dans une démarche didactique « équilibrée » qui oriente l'agir enseignant :

Toutes les dimensions de l'écrit sont travaillées de façon intégrée, le développement du langage écrit s'appuie sur les expériences personnelles de l'élève, différentes postures de lecteurs sont favorisées. (Pasa & Ragano, 2006, p. 102)
- 9 Ce processus d'acculturation serait appréhendable dans des gestes d'étayage structurant la circulation d'une parole conjointe : celle du texte, celle de l'enfant, celle du maître.

2.1. L'écrit, une parole à part entière

- 10 Une démarche « équilibrée » suppose de considérer le lire-écrire en tant que pratique sociale où la langue est présente d'emblée dans toute sa complexité. Les supports d'apprentissage sont proches de l'environnement social des enfants : écrits sociaux tels que les journaux ou albums de littérature de jeunesse, dont les aspects narratifs et affectifs apportent une forte signification aux apprentissages (Fijalkow & Ragano, 1999, p. 25).
- 11 Bucheton et Soulé (2009) proposent une modélisation des gestes professionnels et des postures enseignantes, stimulante pour rendre compte de gestes acculturants qui prendraient le langage entier pour objet, avec une approche didactique intégrée et équilibrée. Acculturer à l'écrit suppose que l'enseignant adopte en alternance une posture d'enseignement qui permettrait aux élèves de s'approprier des savoirs techniques et une posture d'accompagnement, de médiateur qui favorise l'émergence d'un sujet-lecteur libre, un « lecteur réel, tel qu'on peut l'observer, y compris lorsqu'il se fourvoie sur des éléments qui relèvent du sens commun, ou à l'inverse, lorsqu'il se soumet strictement aux "droits du texte" » (Dufays, 2013, p. 84). Outre son intérêt pour mieux connaître les fonctionnements effectifs de l'élève et remédier à ses difficultés, « une telle conception du sujet lecteur permet de libérer la parole des élèves sur la lecture [...] et de les inciter à donner un sens personnel à leurs lectures » (*ibid.*).
- 12 Pour qualifier didactiquement ces gestes acculturants, nous nous appuyons sur la modélisation de l'étayage dans la posture d'accompagnement et dans la posture d'enseignement, telles que proposées par Bucheton et Soulé (2009) :

Posture d'accompagnement : Le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. [...] Il provoque des discussions entre les élèves, la recherche des références ou outils nécessaires. (p. 40)

Posture d'enseignement : L'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. Il en est le garant. Il fait alors ce que l'élève ne peut pas encore faire tout seul. [...] Les savoirs, les techniques sont nommés. (*Ibid.*)

Dans ces deux cas, par la création, l'interprétation, ou par une verbalisation plus guidée, les tâches de secondarisation appellent les élèves à une forme de réflexivité.

2.2. Des pratiques efficaces pour les élèves

- 13 Les premiers résultats quantitatifs présentés pour le groupe « acculturation » de la recherche *Lire-Écrire* (Tiré, Vadcar, Ragano & Bazile, 2015) font distinguer les classes peu (34 %), moyennement (37 %) et très acculturantes (29 %). L'analyse de l'effet cumulatif des composantes « écrits », « albums » et « usages » fournit des résultats fort encourageants : si l'on oppose les classes qui en font peu par rapport à celles qui en font beaucoup, les classes très acculturantes favorisent la progression des élèves de niveau faible et intermédiaire dans tous les domaines d'apprentissage du lire-écrire (Goigoux et coll., 2016, p. 366). Ces résultats sont visibles dans les scores de progression (global, code, compréhension, écriture) : 7 classes (54 %) parmi les 13 significativement plus efficaces se caractérisent par un haut degré d'acculturation, alors que ce n'est le cas que de 38 classes (29 %) parmi les 131 engagées dans la recherche. À l'inverse, 7 (54 %) des 13 classes les moins efficaces sont aussi considérées comme très peu acculturantes.

- 14 Cependant, ces pratiques sont polymorphes et si diverses qu'elles demeurent difficiles à isoler en termes de « tâches » selon le protocole initial de la recherche. Les qualifier vise à objectiver les conditions didactiques de leur efficacité, notamment auprès des élèves les plus susceptibles d'en bénéficier.

2.3. Qualifier des pratiques acculturantes : des traces dans les gestes professionnels ?

- 15 Nous avons donc cherché à catégoriser les pratiques à partir des fichiers renseignés par les enquêteurs². Émergent de ces relevés :
- des pratiques qui favorisent l'immersion narrative en lecture et en écriture en s'appuyant sur les échanges oraux (ex. : lecture approfondie de récits, débat interprétatifs, mise en réseaux de lectures) et/ou en situation de production de texte³. L'analyse de la classe 50 en sera une illustration ;
 - des pratiques susceptibles de favoriser des habitudes individuelles par l'incitation à manipuler fréquemment les outils de l'écrit, à fréquenter les lieux dédiés aux pratiques sociales de l'écrit, (coin-lecture, bibliothèque, etc.), à partager ses lectures, à les insérer dans un projet plus global, au sein de la classe ou en lien avec d'autres acteurs sociaux (journal scolaire, participation à un concours, musée, etc.). L'analyse de la classe 88 en sera une illustration ;
 - des pratiques susceptibles de favoriser la découverte des genres et des discours, elles enseignent par l'explicitation et l'institutionnalisation des savoirs les normes discursives de textes écrits (à partir d'une poésie récitée, d'une recette de cuisine, d'un conte, etc.). Plus rares, elles ne seront pas illustrées ici.
- 16 Dans toutes les classes considérées comme efficaces, on trouve trace de pratiques récurrentes appartenant à un de ces types au moins. Nous avons sélectionné deux classes parmi les 15 plus efficaces (la 50 située au 4^e rang et la 88 au 12^e rang) qui sont très acculturantes au regard des composantes « albums » et « usages » et dont la répartition du temps alloué à la compréhension et l'écriture est comparable⁴. Nous avons, dans le corpus vidéo disponible, pour ces deux classes, analysé des séances de pratiques d'acculturation emblématiques car régulières, ritualisées, centrées sur la littérature de jeunesse et favorisant les interactions. Bien que différentes dans ces deux classes, ces pratiques sont complémentaires dans le processus d'acculturation.
- 17 Dans la première classe (23 élèves, éducation prioritaire, milieu défavorisé), l'enseignante (expérimentée, désormais M50) propose chaque semaine à ses élèves des séances exemplaires d'une didactique intégrée de la lecture et de l'écriture à partir d'un album de jeunesse. M50 fait entrer les élèves dans le monde de l'écrit en leur proposant d'imaginer et d'écrire la suite d'un début d'histoire découvert lors des séances de lecture d'album de jeunesse (immersion narrative). Dans la seconde classe (23 élèves, milieu mixte), l'enseignante (expérimentée, maître formateur, désormais M88) propose, de manière quotidienne, des pratiques diversifiées qui favorisent le développement des habitudes personnelles de lecture (lecture partagée, lecture personnelle, présentation des livres du bibliobus). L'une comme l'autre initient les élèves à l'adoption de gestes qui favorisent l'appropriation d'une posture de sujet-lecteur/scripteur. Lecteurs ou auteurs, ils sont invités à entrer dans une démarche de création du sens, qui participe au plaisir du lire-écrire.

- 18 Nous avons procédé à une analyse interactionnelle (paroles et gestes en particulier) de l'ensemble des séances qui y sont consacrées (3 pour la classe 50 et 10 pour la classe 88). Les étayages témoignent de postures d'accompagnement ou d'enseignement qui participent à la réussite des tâches didactiques. Dans le cadre de cet article, nous ne présenterons, pour des raisons de longueur, qu'une séance caractéristique de chacune des pratiques de M50 et M88.

3. Deux enseignantes qui font parler les livres et les élèves

3.1. Deux pratiques emblématiques de l'articulation entre lire-dire-écrire

- 19 M50 fait produire des textes à partir de lectures collectives (séances hebdomadaires en fin de semaine). Cette pratique est hebdomadaire et ritualisée : trois séances enregistrées témoignent d'une habitude qui favorise l'engagement des élèves. Les séances suivent un script qui varie peu. La séance qui nous intéresse (50 mn environ) se déroule en mars et fait suite à la lecture de l'album *Zékéyé et le serpent-python* (Dieterlé, 2000).
- 20 Après un bref rappel de récit, on imagine collectivement ce que peuvent dire trois personnages à Zékéyé qui vient de les informer de son exploit puis on écrit individuellement. Étayant constamment les propos, M50 invite explicitement les élèves à « se mettre à la place » des personnages pour mieux les comprendre et les faire parler.
- 21 M88 organise plusieurs fois par semaine des activités qui invitent à développer des habits lectoraux individuels et partagés. Ces moments variés sont autant d'incitations à manipuler librement les livres, à fréquenter des lieux dédiés à la lecture, à échanger oralement autour de ses découvertes. Pourtant, M88 procède de la même manière en termes d'étayage, comme le montre l'analyse croisée du corpus vidéo portant sur une séance de découverte d'ouvrages empruntés au bibliobus (15 mn environ) et une séance de lecture (20 mn environ) de l'album *Le géant de Zeralda* (Ungerer, 1971). Lorsque M88 lit le texte et met le livre en scène, elle invite, par des pauses, les élèves à écouter, à regarder, à questionner et à interpréter. Les élèves sont alors guidés vers et initiés à une posture de lecteur « critique », éminemment culturelle.
- 22 Au-delà des différences entre les tâches proprement dites entre les deux classes, des gestes de tissage sont attestés : M50 et M88 mettent en relation « le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 35). Par l'écriture ou par les lectures, les élèves sont invités à faire du lien avec d'autres textes connus de tous, ce qui favorise l'appropriation de modèles textuels par une mise en réseau des textes (Devanne, Mauguin & Mesnil, 1996). Ainsi, M50 rappelle une bande dessinée lue précédemment, dans laquelle les personnages dialoguaient, et M88 fait référence à des menus de restaurants, genre apparemment connu de tous les enfants.
- 23 Les scripts et les tâches demandées impliquent une posture d'accompagnement qui est perceptible dans l'agir enseignant : M50 et M88 procèdent toutes deux à un étayage qui donne toute sa place à la parole des élèves. Pourtant, une analyse plus fine des interactions verbales montre qu'elles alternent entre une posture d'accompagnement implicite par la médiation (désormais Pa-IMed) et une posture d'enseignement explicite

par l'expertise apportée (désormais Pe-EEx), selon les moments et la significativité qu'elles donnent à la tâche. Les postures d'étayage sont identifiables en termes interactionnels.

- 24 Parfois les interactions verbales permettent à M50 et M88 de cadrer l'activité et de l'inscrire dans un script didactique connu et accepté, en y apportant les éléments de savoirs utiles et sollicités par les élèves : leur expertise d'enseignante est explicite pour les élèves, qui apprennent des techniques (savoirs et savoir-faire pour l'écrit). Parfois ces interactions mettent en avant la parole du livre et celle des élèves qui deviennent premiers lecteurs, premiers scripteurs, premiers acteurs de l'interprétation initiée par le texte. Par la médiation implicite de M50 et M88, les élèves s'approprient un « langage entier ». Ainsi, pour initier les élèves à une culture de la textualité, M50 et M88 alternent entre ce que l'on peut appeler la technique des savoirs à mobiliser pour le lire-écrire (expérimentée et apprise spécifiquement à l'école) et l'immersion narrative pour un lire-écrire (expérimentée et apprise à l'école et ailleurs).

3.2. « Bravo ! Tu t'es vraiment mis dans la peau du personnage » : une séance de production de texte

- 25 M50 envisage la lecture et l'écriture dans leur complémentarité (mêmes moments, tâches tissées, déroulement ritualisé). Son étayage témoigne d'une relation didactique dans laquelle, sans contradiction apparente, elle est à la fois experte de savoirs que tous doivent acquérir et médiatrice d'un rapport à l'écrit individualisé ; elle étaye les apprentissages de tous en les inscrivant dans des pratiques individuelles. Dans le script des séances, on distingue deux types d'interactions didactiques :
- ce qui relève de la technique (TEC) donne la parole à l'enseignant-expert ;
 - ce qui relève de l'immersion (IN) donne la parole au texte-source ainsi qu'aux élèves, sujets-lecteurs en devenir, qui endossent ce rôle en acceptant de prendre le risque de soumettre des interprétations possibles au groupe – et à l'enseignant.
- 26 Dans la vidéo analysée, M50 occupe l'espace de façon assez traditionnelle : elle est au tableau, passe dans les rangs, invite les élèves à se lever pour jouer leur rôle puis à retourner à leur place. On distingue deux manières complémentaires d'investir le langage et de considérer la parole (la sienne, celle du texte, celle des élèves) : la parole de M50 est experte (Pe-EEx) dans les moments d'enseignement d'une technique mais alterne avec une parole de médiation (Pa-IMed) lors des temps d'immersion narrative. L'alternance se présente comme suit à l'échelle de la séance :

Tableau 1. – Format des interactions didactiques en 50.

Visée du geste didactique de M50	Activité ou tâche (dominante : IN)	Position de M50 dans les dyades
1-IN compréhension	Recontextualisation ou rappel oral collectif de lecture	Pa-IMed
2-TEC acte scolaire	Explicitation de la consigne de production	Pe-EEx

3-IN expression orale	Oral collectif de production validée par le texte lu en amont. Mise en projet de l'acte créatif : M50 demande aux élèves d'imaginer ce que chacun des personnages peut répondre à Zékéyé qui leur annonce son exploit ; M50 fait « explorer les possibles » en invitant à « jouer » les dialogues improvisés devant les autres.	Pa-IMed Pe-EEx Pa-IMed (en alternance)
4-TEC acte scolaire	Rappel des aides possibles pour l'écriture	Pe-EEx
5-IN expression écrite	Phase d'écriture individuelle en autonomie (ou en groupe)	Pa-IMed
6-IN oralisation de l'écrit	Lecture par les élèves de leur production.	Pa-IMed

- 27 Le moment 3-IN est exemplaire d'une alternance très rapide entre Pa-IMed et Pe-EEx, au service d'une découverte du « langage entier ». Se déplaçant dans la classe et leur donnant la réplique le cas échéant, elle pousse ses élèves à oser proposer des interprétations et leur donne les éléments utiles et explicites pour valider, nuancer ou invalider les propositions. Pour cela, elle sollicite les « idées » des élèves sur le texte, leur créativité, leur jeu, leur expérience de lecture et éveille ainsi une forme de plaisir à créer un matériau textuel. Elle valorise donc leur prise de risque et montre que leur expérience sociale est une ressource nécessaire pour faire sens⁵ :

Extrait 50_3-IN (Pa-IMed)

M50 : [C50 propose une réplique sur son invitation] bravo on peut applaudir [les élèves applaudissent] tu t'es vraiment mis dans le personnage / tu t'es vraiment mise dans la tête que tu étais le sorcier Boutou et tu as dit [...] // allez viens K50 viens viens /// viens un peu [K50 se lève et vient devant le tableau. Ils sont debout devant les autres élèves et sont face à face] c'est très bien alors vas-y tu es Zékéyé / je suis le guerrier le plus fort / comment tu le dirais ?

K50 : [essayant de mettre un ton enjoué] j'ai réussi à tuer le serpent python [rires des autres élèves]

M50 : et moi qu'est-ce que je vais lui répondre ?... [s'adresse à la classe] qu'est-ce que je vais lui dire le guerrier le plus fort ?

K50 : bravo

M50 : bravo ! / et puis / je vais lui dire que bravo et puis après je vais rentrer chez moi ?... [tout en parlant la maîtresse mime l'action de s'en aller] qu'est-ce que je pourrais lui dire ?

K50 : bravo t'avais confiance en toi

- 28 M50 adopte ensuite une position PEEEx : elle réagit selon que la proposition correspond – ou non – au personnage, à l'histoire, à l'enjeu narratif. Elle donne à ses élèves le moyen de vérifier eux-mêmes la validité des propositions :

Extrait 50_3-IN (Pe-EEx)

T50 : il va dire j'ai réussi à tuer le serpent Boutou

M50 : eh oui quand tu es heureux et que tu veux dire quelque chose tu le dis spontanément / tu dis pas euh euh ça ça veut dire que tu as peur d'accord / Zékéyé il est content / oui ou non ? [...]

- 29 Mais M50 adopte aussi une posture Pe-EEx en 4-TEC : elle rappelle ou informe elle-même à propos de la forme, de la règle à appliquer, des consignes ou des stratégies, dont elle garantit la validité :

Extrait 50_4-TEC (Pe-EEx)

M50 : [...] toutes ces phrases-là vous savez les écrire / tous ces mots toutes ces phrases

L50 : Zékéyé c'est facile !

M50 : Zékéyé c'est facile / s'il y a un mot qu'on n'arrive pas à écrire ? /

E50 : on a le cahier

M50 : mais moi je vous dis vous savez tout écrire/tout/ ne vous stressez pas à vous dire je vais faire une faute xxx est-ce que c'est grave ?

T50 : non on va faire une faute tu nous dis xxx on a le droit de se tromper

M50 : merci T50

- 30 Ainsi, à l'échelle des dyades, et au sein même de moments différenciés, les interactions tissent donc une double focalisation : M50 est tantôt experte (quant à la forme linguistique, aux normes de l'écrit, à la tâche à accomplir) et tantôt médiatrice (quant aux significations et aux interprétations du texte narratif). Son étayage varie selon une posture d'accompagnement et d'enseignement.
- 31 On relève le même tissage chez M88⁶, qui alterne de façon encore plus resserrée entre Pe-EEx et Pa-IMed. Cependant, si M50 alterne en fonction des tâches à accomplir, pour M88 cette alternance est étroitement dépendante de la place qui est faite à l'objet-livre.

3.3. « On pourrait le faire si on savait lire très très bien » : une séance de lecture partagée

- 32 M88, propose de façon récurrente et ritualisée plusieurs types de moments d'usage du livre, ce qui contribue à créer un climat propice au lire-écrire (Giasson, 2013, p. 42) : lectures partagées dans le coin-lecture, choix de livres au bibliobus, lectures personnelles⁷. La diversité de ces temps, tous ritualisés par un maître « passeur de lectures » (Frier, 2006), participe à l'acquisition des codes sociaux liés tout particulièrement à la lecture. Nous nous appuyons ici plus particulièrement sur un moment de lecture partagée (LP-TX_1) puis sur un moment de présentation des ouvrages empruntés au bibliobus (LP-TX_2). Cette diversité suscite l'intérêt des élèves, mais c'est aussi donner une vraie place à ces livres dans la classe et inciter à fréquenter un lieu social dédié à la lecture. Dans une séance de lecture individuelle, nous verrons que ces choix favorisent effectivement l'appropriation d'une posture de sujet-lecteur chez les élèves.
- 33 Lors de la séance de lecture partagée (les enfants sont assis dans le coin-lecture autour de M88), la parole la plus importante est celle du livre, face auquel M88 se tait : tous les regards sont tournés vers l'ouvrage et elle lit fidèlement sans chercher à reformuler le texte. Mais cette lecture est ponctuée de nombreuses pauses prosodiques (interruptions à chaque fin de page, temps donné pour regarder l'illustration, temps donné après le titre, silence entre un livre et un autre...). Chaque fois que le texte « se tait », les élèves savent que l'occasion leur est donnée de réagir, de questionner, de chercher. Dans ces espaces interprétatifs, M88 interagit de deux manières, en alternance. Parfois, elle sollicite les enfants personnellement et les guide dans la négociation du sens, rajoutant des éléments de contextualisation iconique et d'injonction déictique (Pa-IMed). Par son écoute lorsqu'ils expriment un ressenti en tant que sujet-lecteurs, elle donne de la valeur aux

interprétations et expériences partagées, elle autorise les liens signifiants avec d'autres passages du texte, ou même d'autres lectures partagées.

Extrait LP-TX_1 (Pa-IMed)

M88 : [La maitresse montre l'image puis lit] [...] « Elle savait déjà faire friture et rôti [elle lève les doigts comme pour compter] elle savait faire des bouillis, des farces, des ragoûts et même de la grillade. »

EE88 : haaannn

E88_1 : à six ans

E88_2 : de temps en temps elle lit

M88 : ah elle lit où ?

E88_3 : dans un livre de recettes

M88 : et ben voilà

E88_1 : elle s'aide

E88_2 : on pourrait le faire si on savait lire très très bien [brouhaha]

L'intervention de M88 a l'effet escompté : les élèves se rendent compte de la jeunesse du personnage et du décalage entre son âge et ce qu'elle sait faire.

- 34 On observe la même dynamique lorsque M88 présente les ouvrages du bibliobus, assise dans le coin-lecture, entourée des enfants et des livres choisis par tous auparavant :

Extrait LP-TX_2 (Pa-IMed)

M88 : [lit le titre de l'ouvrage qu'elle montre] « Le jardin secret de monsieur Tic toc »

EE88 : xxx

M88 : je vous montre / on feuillette ce soir hein y'a pas de temps pour l'histoire [elle tourne rapidement les pages en les montrant aux élèves] c'est chouette hein

E88_1 : et y'a même des loups

E88_2 : y'a pas de loups

E88_3 : mais si

E88_4 : c'est des chiens

E88_5 : c'est des renards je crois

E88_6 : c'est des chiens loups

EE88 : noon

- 35 Lorsqu'elle s'appuie explicitement sur son expertise (Pe-EEx), M88 informe et donne les éléments nécessaires à la construction du sens (lexique, code, syntaxe...). En LP-TX_1, c'est le chômage qui est expliqué :

Extrait LP-TX_1 (Pe-EEx)

M88 : [tourne la page, montre la nouvelle double page, reprend sa position de lecture et continue de lire] « [...] Les écoles étaient vides et les maitres étaient au chômage » //

E88_1 : le « chômage » ça veut dire quoi ?

M88 : qu'est-ce que ça veut dire « les maitres étaient au chômage »

E88_2 : ça veut dire // ça veut dire //

M88 : E2 ?

E88_2 : ça veut dire qu'il n'y a pas d'école / il a pas de // de // de

M88 : travail / exactement / ils n'ont plus de travail parce qu'il n'y a plus d'enfants dans les écoles / être au chômage ça veut dire ça il n'a pas de travail [Les élèves se mettent à chuchoter. La maitresse reprend la lecture et le silence se fait]

- 36 En LP-TX_2, M88 apporte son expertise pour résoudre une difficulté à décoder :

Extrait LP-TX_2 (Pe-EEx)

M88 : [Les élèves commencent à déchiffrer le titre. La maitresse les accompagne en soulignant du doigt les mots du titre]

EE88 : les enfants de la sou- /

E88 : so- /

M88 : sor /

E88 : cière / [La maitresse montre du doigt l'enfant qui a réussi à déchiffrer sorcière et opine de la tête]

M88 : les enfants de la sorcière

- 37 En lecture autonome (LI-TX), l'attitude des élèves révèle qu'ils sont familiarisés avec cette pratique : ils adoptent effectivement une posture de sujet-lecteur. Ils sont calmes, impliqués dans leur tâche et savent ce qu'ils peuvent faire : 8 sont au coin lecture et lisent un album, les autres sont assis à leur bureau pour lire, plusieurs viennent au fond de la classe prendre un livre ou une fiche qui va avec puis retournent lire à leur bureau, M88 est en retrait, assise à son bureau, elle n'intervient que pour chercher un livre.
- 38 M88 initie donc des formats interactionnels différents au sein-même de ces temps de lecture, sa parole s'adapte aux élèves selon le lien qu'ils tissent avec le livre lui-même. Tout comme M50, elle alterne entre parole donnée au sujet-lecteur qu'elle écoute (Pa-IMed) et parole donnée à l'objet-texte qu'elle éclaire (Pe-EEx). Dans les deux cas, l'étayage varie selon une posture d'accompagnement et une posture d'enseignement. Il apparaît comme constitutif de l'acculturation à l'écrit, en tant que « langage entier » : texte dont le sens s'élabore par l'action du lecteur, par l'émergence d'une parole partagée.

4. Les pratiques acculturantes : des gestes didactiques identifiables, une pratique sociale en devenir

4.1. L'agir enseignant : des étayages pour une parole située

- 39 Parmi toutes les classes efficaces et acculturantes identifiées dans la recherche *Lire-Écrire au CP*, notre étude a porté sur les pratiques récurrentes de deux maitresses qui font expérimenter les liens entre lecture et écriture à leur élèves : elles les invitent à entrer dans une démarche de création (pour les EE50) ou d'interprétation (pour les EE88). L'analyse qualitative de ces pratiques ouvre des pistes didactiques stimulantes, en montrant comment ces maitresses interagissent avec leurs élèves, de façon à ce que leur propre parole se construise en interaction avec celle des écrits.
- 40 M50 et M88, alternent entre une posture explicitement experte, structurante pour les apprentissages, et une posture implicitement médiatrice, qui participe au plaisir du lire-écrire : la médiation vise l'appropriation de savoir-faire qui sont fondés sur la mobilisation de savoirs. Réciproquement, les savoirs font sens parce qu'ils participent au savoir-faire.
- 41 Nous avons vu comment leurs stratégies d'étayage font circuler la parole pour que l'écrit y trouve son sens : en invitant les élèves à une parole située, engagée dans l'interaction, M50 et M88 favorisent un rapport personnel à l'écrit. Elles incluent à la fois la diversité des expériences sociales subjectives et la permanence de savoirs langagiers partagés. « Acculturer à l'écrit », c'est peut-être pour l'enseignant comme pour ses élèves, ne pas circonscrire la parole aux frontières de la classe, tout en s'ancrant dans une dynamique scolaire des apprentissages.

4.2. Acculturation à l'écrit et littérature de jeunesse à l'école : une pratique sociale située

- 42 Dans ces deux exemples, la littérature de jeunesse rejoint tout particulièrement les expériences enfantines. Les albums favorisent l'engagement des élèves et des processus

d'acculturation à l'écrit parce qu'ils font émerger un rapport critique et esthétique à l'écrit, même lorsque cela ne rejoint pas les pratiques familiales (Pasa, Ragano & Fijalkow, 2006 ; Frier, 2016).

- 43 L'analyse des tâches de lecture dans la recherche *Lire-Écrire* montre que ce support, narratif est à la fois très largement privilégié dans les 131 classes de la recherche (Goigoux et coll., 2016, p. 275) et peu exploité à des fins d'acculturation à l'écrit. Or si les recherches en littérature de jeunesse montrent l'importance d'une didactique du « langage entier », les éléments interactionnels identifiés dans notre étude sont à priori transposables à d'autres supports, que la tradition ne qualifie pas nécessairement de « littéraires ».
- 44 Des recherches seraient à développer à propos d'un « langage entier » qui ne traiterait pas exclusivement de littérature mais aussi de pratiques littéraciées sociales et scolaires dans toute leur diversité, et en contrepoint d'une didactique de la « maîtrise de la langue » fondée sur des tâches d'enseignement/apprentissage qui se succèdent sans se tisser :
- Tout se passe comme si l'étiquette commode, non fondée théoriquement, de « maîtrise de la langue » continuait à dispenser d'une réflexion approfondie sur la compréhension de l'écrit, là où il est question de langage, c'est-à-dire de complexité des relations entre langue, culture et cognition. (Chiss, 2008, p. 167)
- 45 La théorie de l'agir enseignant aide grandement à comprendre la complexité de ces relations lorsque l'analyse interactionnelle fait identifier les savoirs et savoir-faire langagiers effectivement mobilisés dans la classe. Il apparaît ici que ces deux enseignantes ont — outre les autres tâches travaillées non étudiées ici⁸ — des pratiques acculturantes traversées par les tâches techniques du lire-écrire, et que ces pratiques se fondent sur une alternance experte entre différentes postures d'étayage, entre distanciation et subjectivation. Dans ces deux classes efficaces, cette alternance, ritualisée, favorise l'appropriation de l'écrit.
- 46 En traitant de l'enseignant « passeur » (de lectures, de textes, de culture écrite) cette étude renvoie donc à la question complexe des représentations sociales et du rapport à l'écrit des enseignants, question qui est parfois écartée en formation, comme si les gestes professionnels étaient indépendants des personnes qui les portent.
- 47 En ce sens, il nous semble que des recherches didactiques portant sur l'acculturation à la diversité des écrits, aux savoirs et aux habitus qu'ils supposent (Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012) contribueraient non seulement à la réduction des inégalités socio-scolaires, mais aussi à la construction d'une citoyenneté partagée. On perçoit l'intérêt des données encore à explorer avec cette perspective dans la recherche *Lire-Écrire au CP* et, plus avant, de l'importance de cette question pour la formation professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

BARRÉ-DE MINIAC, Christine. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.

- BAUTIER, Élisabeth, CRINON, Jacques, DELARUE-BRETON, Catherine & MARIN, Brigitte. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-80.
- BERNARDIN, Jacques. (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris : Retz.
- BUCHETON, Dominique & SOULÉ, Yves. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- CHAUVEAU, Gérard. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris : Retz.
- CHISS, Jean-Louis. (2008). Littératie et didactique de la culture écrite. *Pratiques*, 137-138, 165-178.
- DEVANNE, Bernard, MAUGUIN, Louisette & MESNIL, Pascal. (1996). *Conduire un cours préparatoire. Lire, écrire : des apprentissages culturels*. Paris : Armand Colin.
- DIETERLÉ, Nathalie. (2000). *Zékéyé et le serpent python*. Paris : Hatier.
- DUFAYS, Jean-Louis. (2013). « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? » *Recherches & Travaux*, 83, 77-88.
- FERREIRO, Emilia. (2002). *Culture écrite et éducation*. Paris : Retz.
- FIJALKOW, Jacques & RAGANO, Serge. (1999). Recherche action et entrée dans la culture écrite. *Repères*, 20, 15-28.
- FRIER, Catherine (dir.). (2006). *Passeurs de lecture. Lire ensemble à la maison et à l'école*. Paris : Retz.
- FRIER, Catherine. (2016). *Sur le chemin des textes*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- GIASSON, Jocelyne. (2013). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- GOIGOUX, Roland, JARLÉGAN, Annette & PIQUÉE, Céline. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en didactique*, 19, 33-55.
- GOIGOUX, Roland. (dir.) (2016). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages* (Rapport de recherche). Disponible en ligne sur <<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>> (consulté le 24 mars 2017).
- LAHIRE, Bernard. (2008). *La raison scolaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- PASA, Laurence, RAGANO, Serge & FILJALKOW, Jacques. (2006). *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- PASA, Laurence & RAGANO, Serge. (2006). La littérature de jeunesse aux États-Unis. Dans L. Pasa, S. Ragano & J. Filjalkow (dir.), *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse* (p. 91-105). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- TERRAIL, Jean-Pierre. (2013). *Entrer dans l'écrit. Tous capables ?* Paris : La Dispute.
- TIRÉ, Marianne, VADCAR, Anne, RAGANO, Serge & BAZILE, Sandrine. (2015). Pour une approche objective des pratiques d'acculturation à l'écrit en classe de CP : essai de catégorisation et premières analyses. *Repères*, 52, 77-96.
- UNGERER, Tomi. (1971). *Le géant de Zéralda*. Paris : École des Loisirs.

NOTES

1. Critère d'efficacité retenu ici, et qui invite à qualifier les pratiques qui participent effectivement de cette efficacité. Le protocole de la recherche permet des analyses de progression globale mais pas de corrélation entre geste singulier du maître et progression individuelle des élèves. Ce n'est d'ailleurs pas l'objectif de notre démarche, puisqu'une approche écologique pose qu'aucun facteur ne peut, à lui seul, influencer sur les apprentissages.
2. Dix chercheurs ont participé à ce travail d'extraction à partir d'une grille commune ayant permis un bon accord inter-juge : Sandrine Bazile, Catherine Frier, Marie-Claude Javerzat, Marie-Odile Maire-Sandoz, Véronique Miguel Addisu, Serge Ragano, Laurence Pasa, Gersende Plissonneau, Marianne Tiré, Anne Vadcar. Certaines traces ne correspondaient que partiellement à des tâches prédéfinies et ont été identifiées grâce aux commentaires et mots-clés des enquêteurs et/ou par le codage « tâches autres » (Goigoux et coll., 2016, p. 109).
3. La production de texte « désigne toute situation qui induit l'implication dans un projet textuel – même si celui-ci est partiellement donné » (Devanne, Mauguin & Mesnil, 1996, p. 22).
4. M50 consacre en moyenne plus de 9 heures hebdomadaires à ces tâches, elle en fait donc plus que la moyenne des 131 classes, alors que M88 est dans la moyenne : elle y consacre près de 7 heures. Dans les deux classes on consacre environ 15 % de ce temps aux tâches de compréhension et près de 40 % aux tâches d'écriture. En 50, l'étude du code est la seconde tâche travaillée (50 : 22,6 % ; 88 : 10,9 %). En 88, la lecture est la seconde tâche travaillée (88 : 31,2 % ; 50 : 11,2 %).
5. Conventions adoptées : M pour « maître », E pour « élève », EE pour « élèves », initiale du prénom de l'élève nommé. La lettre est suivie du numéro de la classe concernée.
6. Classe 50 : 197 tours de paroles, 96 pris en charge par l'enseignante (53,60 %). Classe 88 : 130 tours de paroles, 51 pris en charge par l'enseignante (39,2 %).
7. Moments atypiques à l'échelle des 131 classes. Ils sont ici nombreux et récurrents sur l'année : fichier « tâches » et séquences vidéos en témoignent ou les évoquent.
8. Cf. note 4.

RÉSUMÉS

L'acculturation à l'écrit s'inscrit dans une didactique intégrée et équilibrée d'un « langage entier », malaisée à décrire. Cet article traite de ces processus d'acculturation initiés par des maîtres de CP engagés dans la recherche IFÉ « Lire-Écrire en CP ». Les premiers résultats quantitatifs confirment que les pratiques acculturantes des maîtres sont corrélées à la progression des élèves et nous repérons ici des processus en termes de gestes professionnels transposables. Après l'identification de pratiques récurrentes, l'analyse interactionnelle multimodale de séquences filmées dans deux classes efficaces et contrastées sur le plan socioéconomique montre comment, par l'alternance entre médiation implicite et enseignement explicite, ces maîtres interagissent avec leurs élèves de façon à ce que la parole des élèves se construise en interaction avec celle des écrits. L'étayage, entre subjectivation et distanciation, vise l'appropriation de savoir-faire qui mobilisent explicitement des savoirs, eux-mêmes en cours d'appropriation. Réciproquement, les savoirs font sens parce qu'ils participent aux savoir-faire

engagés. Dans ces deux classes efficaces, cette alternance, ritualisée, semble donc favoriser l'appropriation de l'écrit.

Acculturation in writing is part of an integrated and balanced didactics of an “entire language” that is difficult to describe. This article deals with these processes of acculturation initiated by first grade teachers involved in the French Institute for Education (IFE “Reading and writing in first grade” research program. The first quantitative results confirm that the acculturating practices of the teachers are correlated with the progression of the pupils and we find here the processes in terms of transposable professional gestures. Following the identification of recurring practices, the multi-modal interaction analysis of sequences filmed in two socio-economically contrasted, efficient classes shows how, through the alternation between implicit mediation and explicit teaching, these teachers interact with their pupils so that the pupils' speech is constructed in interaction with that of the writings. The scaffolding, between individualization and distancing, aims at the appropriation of know-how which explicitly mobilizes knowledge, which is itself within the process of appropriation. Conversely, knowledge makes sense because it participates in the know-how involved. In these two efficient classes, this alternation, when ritualized, seems to favor the appropriation of writing.

INDEX

Keywords : scholar literacy, whole language, didactic interactions, scaffolding up

Mots-clés : littéracie scolaire, langage entier, interactions didactiques, étayage

AUTEURS

MARIANNE TIRÉ

Université Grenoble Alpes, LIDILEM

VÉRONIQUE MIGUEL ADDISU

ESPE / Université de Rouen, DY LIS

CATHERINE FRIER

Université Grenoble Alpes, LIDILEM