

CARACTÈRES 58

TRIMESTRIEL DÉCEMBRE 2017

ISSN 1377 3755

EXPÉDITEUR : ABLF ASBL, RUE DU VILLAGE GRIS, 6 - 5300 SEILLES - BELGIQUE

ÉDITO

LIRE-ÉCRIRE AU PRIMAIRE

Les résultats de l'enquête PIRLS 2016 sur la compréhension en lecture des élèves de quatrième année primaire

Patricia Schillings, Stéphanie Géron, Virginie Dupont

Faciliter l'entrée dans l'écrit grâce à un projet de lecture-écriture pour des enfants d'une école en discrimination positive

Romane Toussaint

L'interprétation d'un album diffère-t-elle selon les cultures ?

Cansu Altepe

ABLF ASBL

Fondée en 1974 par Jean Burion †

ADMINISTRATEURS 2016 - 2018

Isabelle Collard
Graziella Deleuze
Marc Demeuse
Karine Dorcéan
Soledad Ferreira Fernandez
Anne Godenir †
Geneviève Hauzeur
Nora Hocepiéd
Jean Husson
Jean Kattus
France Neuberger
Patricia Schillings
Marianne Vanesse

BUREAU EXÉCUTIF**Vice-présidente**

Patricia Schillings

Président Honoraire

Jean Husson

Trésorière

Marianne Vanesse

Secrétaire

Isabelle Collard

Conception graphique - mise en page

Ti Malis (Karine Dorcéan)

SIÈGE SOCIAL :

Rue du Village Gris, 6, 5300 Seilles ablff@ablff.be

La revue *Caractères* publie des articles pratiques (didactique de la lecture – écriture) destinés aux enseignants et formateurs d'enseignants, du fondamental au supérieur, ainsi qu'aux animateurs et formateurs spécialisés dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation permanente des adultes. La revue publie également des articles de type scientifique : résultats de recherches récentes dans le domaine concerné ; articles exploratoires et théoriques ; débats et perspectives pour la recherche. Elle se veut ouverte aux débats et à l'expression d'idées et de propositions pour le développement d'une pédagogie de la langue écrite qui s'adresse au plus grand nombre, en milieu scolaire et extrascolaire. Les articles publiés dans *Caractères* ne reflètent pas nécessairement les opinions ou les options théoriques des responsables de l'Association ni de ses lecteurs. Les différentes contributions sont le fait de chercheurs, formateurs, enseignants, animateurs qui développent effectivement des outils, des activités, ou participent à des recherches sur la langue écrite, son enseignement et son apprentissage. Dans ce sens, les seuls textes d'opinions, s'ils ne sont pas étayés par une implication effective dans le domaine, ne peuvent être pris en considération par le comité de rédaction de la revue.

MANUSCRITS

Les contributions proposées seront d'une longueur de 15 pages maximum (notes, tableaux, et bibliographie inclus). Elles peuvent avoir fait l'objet d'une publication antérieure. Elles sont acceptées à l'adresse courriel ablff@ablff.be sous forme d'un fichier électronique word, accompagnées d'un résumé d'une longueur de 10 à 20 lignes, ainsi que d'une proposition de « chapeau » d'une ou deux phrases. Tous les articles soumis reçoivent dans les trois mois une réponse pour leur publication. La rédaction se réserve le droit de suggérer des modifications, d'ajouter ou de modifier le chapeau et des intertitres à l'article proposé.

DROITS DE RÉIMPRESSION ET DE PHOTOCOPIES

Toute réimpression d'article paru initialement dans *Caractères* devra recevoir l'autorisation préalable de l'Abf et sera faite aux conditions qu'elle fixera. Les traductions d'articles repris des publications de l'International Reading Association restent sous copyright de l'IRA, et leur réimpression doit donc recevoir la double autorisation de l'IRA et de l'Abf. Les membres de l'Abf peuvent photocopier les articles de la revue en nombre limité à des fins d'enseignement, avec mention bibliographique précise.

ÉDITO	5
LIRE-ÉCRIRE AU PRIMAIRE	
Les résultats de l'enquête PIRLS 2016 sur la compréhension en lecture des élèves de quatrième année primaire	7
Patricia Schillings, Stéphanie Géron, Virginie Dupont	
Faciliter l'entrée dans l'écrit grâce à un projet de lecture-écriture pour des enfants d'une école en discrimination positive	21
Romane Toussaint	
L'interprétation d'un album diffère-t-elle selon les cultures ?	50
Cansu Altepe	

Pour ce dernier numéro de l'année 2017, nous vous proposons trois contributions consacrées au développement des compétences en lecture-écriture des élèves du primaire.

Dans la première, Patricia Schillings, Stéphanie Géron et Virginie Dupont se penchent sur les résultats en lecture de nos élèves de 4^e primaire lors de la dernière épreuve PIRLS. Les chercheuses pointent deux pistes explicatives des faibles résultats de nos élèves, relatives tant aux pratiques d'enseignement qu'à l'organisation de notre système scolaire. Ces carences, selon elles, concernent à la fois l'automatisation des démarches de décodage – non acquises par tous les élèves au terme du premier cycle – et les compétences plus complexes d'interprétation. En outre, ces deux pôles sont trop souvent envisagés dans une progression allant du simple au complexe, alors que les systèmes performants mobilisent des compétences de niveau plus complexe dès le début du primaire. Elles pointent également la rupture entre les niveaux maternel et primaire et attirent l'attention sur la complexité des mécanismes à l'œuvre dès l'entrée dans l'écrit en maternelle. Il s'agirait de combiner, dès la maternelle, des activités authentiques de lecture et d'écriture et de multiplier ainsi les occasions offertes à tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale, de comprendre le sens des apprentissages langagiers.

Ces pratiques d'enseignement-apprentissage conjointes de la lecture et de l'écriture dès l'entrée dans l'écrit, intégrant décodage et interprétation, sont pourtant réalisables dans nos classes, ainsi qu'en témoignent les deux contributions suivantes issues de travaux de fin d'études.

Romane Toussaint fait part d'un projet mené dans une classe de 2^e primaire d'une école bruxelloise en encadrement différencié (anciennement discrimination positive). Via différents dispositifs (du chantier d'écriture à la lecture à d'autres, en passant par la dictée à l'adulte), les enfants ont écrit le texte d'un album sans texte de Mario Ramos pour le présenter à une classe de 3^e maternelle, avant de réaliser leur propre album pour le présenter aux familles. L'institutrice montre ainsi combien l'implication des enfants dans un double projet de lecture et d'écriture d'albums est susceptible de favoriser l'entrée dans l'écrit. Elle souligne également l'importance d'explicitier les apprentissages effectués, en particulier auprès d'un public pour lequel le rapport aux savoirs et aux apprentissages ne va pas de soi.

De son côté, Cansu Altepe s'est intéressée aux facteurs susceptibles d'influencer l'interprétation d'albums. En comparant, via une mise en réseau de quatre albums de Rascal, les interprétations d'enfants de 6^e primaire issus de contextes culturels différents, elle constate que le rapport à la culture littéraire ainsi que le vécu personnel de chaque enfant déterminent les interprétations produites. Par la même occasion, elle rappelle le travail à mener sur les limites de l'interprétation, par le nécessaire va-et-vient entre une lecture participative et une lecture distanciée.

Aussi modestes soient-ils, ces deux partages de pratiques attestent la possibilité – et l’urgence – de développer des projets ambitieux pour nos élèves, et l’ABLF est fière de pouvoir vous en faire part.

PERSPECTIVES 2018

Nous le disions dans le *Bulletin de rentrée* du mois de septembre, l’ABLF doit aujourd’hui trouver un second souffle. Nous entendons en effet rester fidèles à ce qui a fondé notre action, à savoir tisser des liens entre le monde de la recherche et les acteurs de terrain et promouvoir des pratiques d’enseignement de la littérature permettant à chacun d’accéder pleinement à la compréhension des textes et à un usage pertinent de la parole.

Or, aujourd’hui, les modalités de transmission des informations professionnelles ont largement évolué et ne sont plus celles qui existaient au moment de la création de notre revue *Caractères*. Cela nous amène donc à prendre deux décisions :

- › valoriser des articles importants à nos yeux, qui ont déjà été publiés mais qui méritent cependant d’être remis en évidence pour la pertinence des principes qu’ils défendent et des pratiques qu’ils promeuvent. Pour ce faire, nous envisageons les republier en libre accès sur notre site ;
- › redéfinir un cadre pour l’avenir, qui permettra à nos lecteurs d’identifier plus clairement les principes sur lesquels nous nous appuyons et les valeurs sur lesquelles ceux-ci reposent. Adhérer à l’ABLF sera alors un moyen de soutenir cette « charte » et les actions concrètes qui en découleront.

Bonne lecture !

■ L’ABLF

Les résultats de l'enquête PIRLS 2016 sur la compréhension en lecture des élèves de quatrième année primaire

■ Patricia Schillings, Stéphanie Géron, Virginie Dupont

En avril et mai 2016, des écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont participé à une enquête internationale ciblée sur les compétences en lecture des élèves de quatrième année primaire. Les résultats pointent les faibles performances de nos élèves qui globalement, se distinguent de leurs voisins européens par une moins bonne maîtrise des compétences de lecture. Sans surprise, ce sont les processus qui sollicitent l'intégration, l'interprétation des éléments d'un texte de même que la prise en compte de ses aspects formels qui apparaissent moins bien maîtrisés dans nos classes. Il est à noter que les pourcentages de réponses correctes aux questions portant sur les textes informatifs sont également plus faibles que ceux portant sur les textes littéraires pour les élèves de la FW-B.

INTRODUCTION

L'étude PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) est une enquête internationale sur le développement des compétences en lecture qui s'inscrit dans un cycle de 5 ans. Si la Fédération Wallonie-Bruxelles n'a pas participé au premier cycle qui a eu lieu en 2001, elle est, en revanche, présente depuis 2006. Il s'agit donc du 3^e cycle pour la FW-B. La Flandre, quant à elle, a participé aux cycles 2006 et 2016. En 2016, 61 systèmes éducatifs y ont pris part.

L'objectif de l'étude PIRLS est non seulement de mesurer le niveau des compétences en lecture des élèves, mais aussi d'appréhender de la manière la plus fine et la plus complète possible, les éléments des contextes culturels, socioéconomiques, pédagogiques, familiaux et individuels, qui peuvent être liés aux performances

observées entre les pays et à l'intérieur des pays, et qui peuvent constituer autant de leviers potentiels pour améliorer les compétences des élèves. C'est pourquoi PIRLS recueille des informations sur les écoles, les classes et les contextes éducatifs par le biais de questionnaires adressés aux différents interlocuteurs de l'école : élèves, parents, enseignants et directeurs.

1. ÉVALUER DES COMPÉTENCES COMPLEXES

Dans le cadre de cette étude, la lecture est définie comme la « capacité de comprendre et d'utiliser les formes du langage écrit requises par la société ou valorisées par l'individu ». Le cadre de référence met l'accent sur la diversité des expériences de lecture que les élèves peuvent vivre, que ce soit à l'école ou dans leur vie quotidienne où les jeunes lecteurs peuvent construire du sens au départ d'une variété de textes. Ils lisent pour apprendre, pour prendre part à une communauté de lecteurs à l'école ou dans leur vie quotidienne et pour se divertir.

Telle qu'envisagée dans l'enquête PIRLS, la compréhension en lecture combine deux objectifs de lecture (lire pour l'expérience littéraire/lire pour acquérir et utiliser de l'information) correspondant à deux types de textes qui couvrent la plupart des expériences de lecture que vivent des élèves de cet âge à l'école et en dehors de l'école.

Les textes littéraires sont des récits complets accompagnés d'illustrations. Les récits couvrent une variété de contextes, mettent le plus souvent en scène deux personnages principaux et développent une intrigue comportant un ou deux événements centraux. Ces textes doivent faciliter l'engagement des élèves dans l'intrigue, les événements, les actions, les sentiments, les motivations des personnages, et permettre de questionner la langue.

Les textes informatifs, quant à eux, traitent des aspects du monde réel et couvrent une variété de sujets, avec du matériel écrit à manipuler. Ils recouvrent également une diversité de structures de texte. Chaque document informatif est accompagné d'éléments structurants et illustratifs tels que diagrammes, cartes, illustrations, photographies, encarts, listes, tableaux.

Quatre processus de compréhension sont évalués par cette enquête.

Les quatre¹ processus de compréhension sont les suivants : retrouver et prélever des informations explicites ; faire des inférences simples ; interpréter et intégrer des idées et des informations et enfin examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels.

¹ Les analyses menées au niveau international regroupent les deux processus les moins complexes (Prélever/Inférer) et les deux processus les plus complexes (Interpréter/Évaluer).

2. CIBLER DES TEXTES D'ENVERGURE

L'épreuve de 2016 se compose au total de 12 unités réparties dans 16 carnets différents (une unité se compose d'un texte et des questions qui s'y rapportent) – 6 unités littéraires et 6 unités informatives, soit environ 180 items. Lors de la passation, chaque élève a reçu un carnet constitué de deux unités et disposait de 2x40 minutes pour lire les textes et répondre aux questions. Contrairement aux textes auxquels les élèves de primaire en FW-B sont confrontés, ceux sur lesquels repose l'épreuve PIRLS sont relativement longs. En effet, chaque texte ou document, qu'il soit de type littéraire ou informatif, est d'une longueur moyenne de 800 mots, soit environ 2 pages de texte, hors illustrations.

L'élève en relative difficulté ou peu motivé par la lecture peut certes être rebuté par la longueur des textes, et ne se voit dès lors offrir aucune chance de faire preuve de ses compétences, fussent-elles lacunaires, face à un texte plus court. Cependant, tous les élèves de tous les pays participants ayant été amenés à lire les mêmes textes, la comparaison reste selon nous pertinente. Les résultats peuvent être examinés à la lumière des informations relatives au contexte scolaire (recueillies via le questionnaire adressé aux enseignants et aux directions d'établissement) et aux pratiques de lecture au sein de l'environnement familial (via les questionnaires aux élèves et à leurs parents).

Par ailleurs, deux formats différents de questions sont utilisés :

- des questions à choix multiples : l'élève doit choisir, parmi les 4 possibilités offertes, celle qui répond le mieux à la question. Pour chaque question à choix multiples, il n'y a qu'une seule réponse correcte ;
- des « questions à réponse construite » : l'élève doit rédiger sa réponse à la question plutôt que de la choisir parmi plusieurs options. Les réponses des élèves à ces questions sont évaluées par des codeurs formés à utiliser des consignes de codage qui définissent les critères précis permettant d'attribuer un score à chaque réponse. Les aspects formels de la réponse (orthographe, correction de la langue) ne sont pas pris en considération lors du codage.

3. APERÇU MÉTHODOLOGIQUE

En Fédération Wallonie-Bruxelles, pour le cycle 2016, les épreuves ont été administrées dans 158 écoles : ce sont au total 227 classes qui ont passé le test, soit 4 623 élèves de 4^e année primaire. L'échantillon a été tiré selon les procédures rigoureuses en vigueur dans ce type d'enquête internationale, qui permettent de garantir sa représentativité et qui assurent la comparabilité de nos données à celles des autres pays auxquels ont été appliqués les mêmes types de contraintes et précautions. Les épreuves ont notamment été administrées par du personnel extérieur aux établissements scolaires.

Des correcteurs externes ont par ailleurs été formés aux critères de corrections de l'épreuve.

4. RÉSULTATS

Les résultats de la campagne 2016 ont été diffusés dans la presse en décembre 2017. Nous en résumons ici trois tendances majeures qui concernent, d'une part, les compétences des élèves de quatrième année primaire et, d'autre part, certaines caractéristiques de l'enseignement de la lecture en FW-B.

4.1 DES RÉSULTATS GLOBAUX SIGNIFICATIVEMENT PLUS FAIBLES EN FW-B QU'AILLEURS

Comme lors du cycle précédent, les résultats des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles sont mis en perspective avec ceux d'un sous-ensemble de pays comparables (ils sont au nombre de 31), soit membres de l'OCDE, soit de l'Union européenne. Ils se différencient toutefois les uns des autres par l'âge d'entrée à l'école primaire et par le nombre d'années de scolarité déjà effectuées par les élèves au moment du test.

Une bonne partie des systèmes éducatifs appartenant à notre groupe de référence (groupe 1) obtient une moyenne supérieure ou proche de la moyenne des pays de référence [542]. C'est le cas de l'Irlande (premier pays du classement), de la Hongrie, des États-Unis, de l'Italie, du Québec, de l'Australie, de l'Ontario, de la République Tchèque, du Canada, de la Slovaquie, de l'Autriche ou encore de l'Allemagne. La France, la Communauté flamande, l'Espagne ou encore le Portugal sont les systèmes éducatifs les plus proches de nous dans le classement mais leur moyenne est toutefois significativement supérieure à la nôtre.

Dans ce classement, nos élèves de 4^e année primaire sont les plus faibles lecteurs. La FW-B obtient une moyenne globale de 497, qui la classe derrière tous les autres pays. Certains pays ont certes des résultats inférieurs à ceux de la FW-B, mais il s'agit de pays économiquement moins développés, hors OCDE ou hors Union européenne (pays figurant au bas du tableau en figure 1).

	MOYENNE (E.S.)
IRLANDE	567 (2.5)
FINLANDE	566 (1.8)
POLOGNE	565 (2.1)
IRLANDE DU NORD	565 (2.2)
ANGLETERRE	559 (1.9)
LETTONIE	558 (1.7)
SUÈDE	555 (2.4)
HONGRIE	554 (2.9)
BULGARIE	552 (4.2)
ÉTATS-UNIS	549 (3.1)
LITUANIE	548 (2.6)
ITALIE	548 (2.2)
DANEMARK	547 (2.1)
QUÉBEC (CANADA)	547 (2.8)
PAYS-BAS	545 (1.7)
AUSTRALIE	544 (2.5)
ONTARIO (CANADA)	544 (3.2)
RÉPUBLIQUE TCHÈQUE	543 (2.1)
CANADA	543 (1.8)
MOYENNE DES PAYS DE RÉFÉRENCE	542
SLOVÉNIE	542 (2.0)
AUTRICHE	541 (2.4)
ALLEMAGNE	537 (3.2)
RÉPUBLIQUE SLOVAQUE	535 (3.1)
ISRAËL	530 (2.5)
PORTUGAL	528 (2.3)
ESPAGNE	528 (1.7)
COMMUNAUTÉ FLAMANDE	525 (1.9)
NOUVELLE-ZÉLANDE	523 (2.2)
NORVÈGE	517 (2.0)
FRANCE	511 (2.2)
FW-B	497 (2.6)
CHILI	494 (2.5)

*Pays de référence
dont la moyenne est
significativement
supérieure à la moyenne
de la FW-B*

Pays comparables à la FW-B

GÉORGIE	488 (2.8)	<i>Pays dont la moyenne est significativement inférieure à la moyenne de la FW-B</i>
TRINIDAD ET TOBAGO	479 (3.3)	
AZERBAÏDJAN	472 (4.2)	
MALTE	452 (1.8)	
EMIRATS ARABE UNIS	450 (3.2)	
BAHREÏN	446 (2.3)	
QATAR	442 (1.9)	
ARABIE SAOUDITE	430 (4.2)	
IRAN	428 (4.0)	
OMAN	418 (3.3)	
KOWEÏT	393 (4.1)	
MAROC	358 (3.9)	
EGYPTE	330 (5.6)	
AFRIQUE DU SUD	319 (4.5)	

Figure 1. Classement des pays selon leur score moyen

En FW-B, les résultats de 2016 sont en recul par rapport à 2011 (- 9 points). Si le retard scolaire pèse négativement sur les résultats en lecture, l'origine sociale et culturelle demeure une variable trop déterminante sur ces mêmes résultats. En FW-B, d'importantes différences sont observées selon certaines caractéristiques des élèves, en particulier l'origine sociale et culturelle, le retard scolaire et, dans une moindre mesure, le genre.

SELON LE GENRE...	SELON LE RETARD SCOLAIRE...	SELON L'ORIGINE SOCIALE ET CULTURELLE *	
♂ 492 (3.4)	À l'heure (86 %) 506 (2.4)	25 % des élèves ayant le plus de ressources à la maison	542 (2.5)
♀ 503 (2.5)	En retard (14 %) 445 (5.6)	25 % des élèves ayant le moins de ressources à la maison	455 (4.1)
Les filles obtiennent un résultat significativement supérieur à celui des garçons.	Les élèves à l'heure ont un résultat moyen significativement supérieur à celui des élèves en retard scolaire.	Les élèves d'origine favorisée obtiennent un résultat significativement supérieur aux élèves d'origine défavorisée.	

*L'origine sociale et culturelle de l'élève est basée sur l'échelle « Home resources for Learning ». Cette échelle est construite au départ des réponses des élèves à deux questions (nombre de livres à la maison et présence d'une connexion internet et d'une chambre individuelle à la maison) et des réponses des parents à trois questions (nombre de livres pour enfants à la maison, le plus haut niveau d'éducation des parents et le plus haut niveau d'occupation des parents).

Le classement diffère quelque peu lorsque l'on prend pour critère l'ampleur de la dispersion des résultats des élèves. Considérée comme un des indicateurs de l'équité des systèmes éducatifs, cette variable permet de rendre compte des écarts qui séparent les résultats des élèves les plus compétents de leurs condisciples les plus faibles.

Le classement des pays selon la dispersion des résultats indique, comme en 2011, que l'écart de performances le plus faible s'observe aux Pays-Bas (198 points). Aux côtés des Pays-Bas, on retrouve la Communauté flamande, la Lettonie et le Québec. À l'opposé de ce classement, la Nouvelle-Zélande, Israël, la Bulgarie et l'Australie présentent des écarts de performances entre élèves faibles et forts pouvant atteindre jusqu'à 300 points.

En ce qui concerne la FW-B, on la retrouve en 13^e position de ce classement avec une dispersion de 227 points, aux côtés de pays tels que le Danemark, la Suède ou la France. À ce stade de la scolarité, l'écart séparant les résultats des meilleurs et des moins bons lecteurs peut donc être considéré comme modéré.

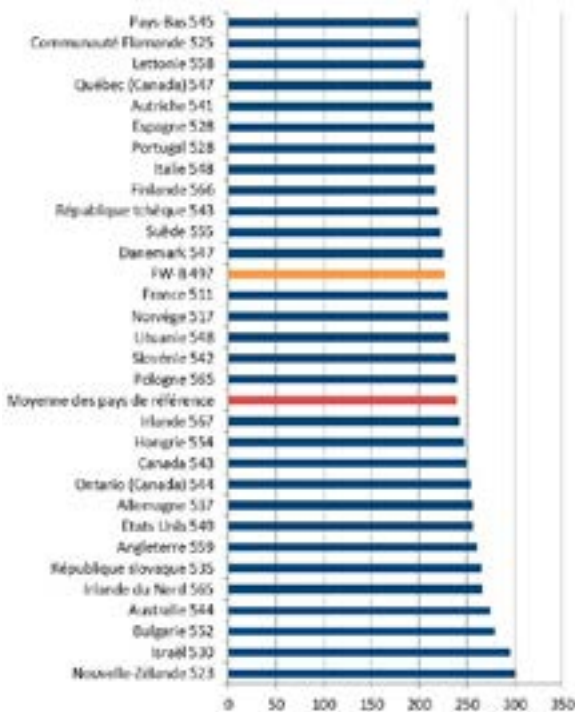


Figure 2. Dispersion des résultats dans les pays de référence

4.2 TROP D'ÉLÈVES INCAPABLES DE DÉPASSER LE CAP D'UNE LECTURE RUDIMENTAIRE

Au départ des résultats internationaux, le groupe d'experts a défini une échelle de compétences en quatre niveaux. Le premier niveau (élémentaire) correspond à un score global compris entre 401 et 475. Le second niveau (intermédiaire) correspond à un score compris entre 476 et 550. Les bornes du troisième niveau (élevé) sont 551 et 625. Un score global supérieur à 625 correspond au niveau 4 (avancé).

L'approche « cumulative » par niveau de compétence développée au niveau international permet de visualiser le pourcentage d'élèves qui atteignent vraiment chacun des niveaux.

Les niveaux étant hiérarchisés (de 4, les lecteurs les plus performants, à en-dessous de 1, les moins performants), il apparaît clairement que les élèves qui atteignent le niveau 4 possèdent a fortiori les compétences inférieures. Dans le graphique ci-dessous, les barres grises représentent donc le pourcentage cumulés d'élèves ayant atteint ce niveau (certains ne dépassant pas ce niveau et d'autres le dépassant).

Les flèches, quant à elles, indiquent le pourcentage d'élèves qui ne dépassent pas ce niveau, qui stagnent. Par exemple, parmi les 22 % qui atteignent le niveau 3, 19 % ne le dépassent pas et 3 % atteignent le niveau supérieur.

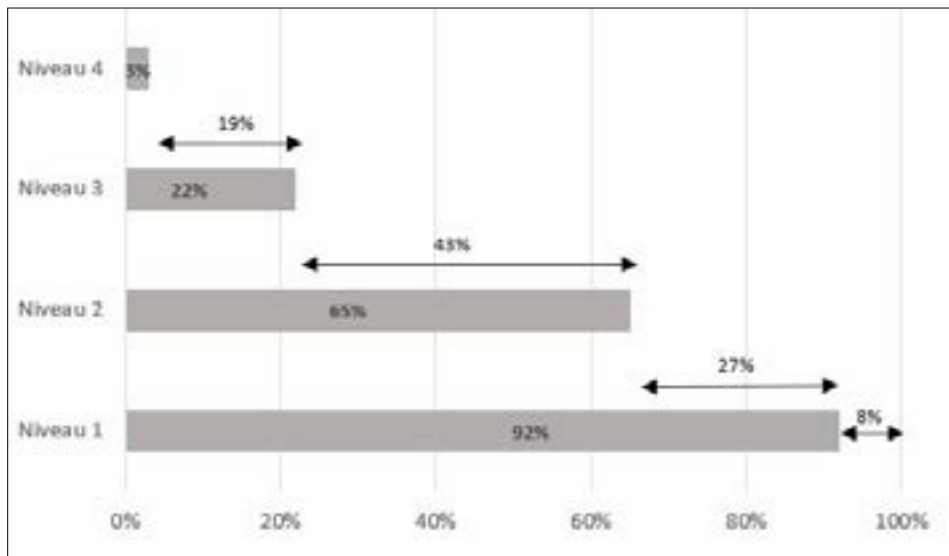


Figure 3. Niveaux de compétences des élèves de la FW-B - Pirls 2016

L'analyse du graphique [figure 3] montre qu'en FW-B, 8 % des élèves de l'échantillon n'atteignent pas le niveau de compréhension le plus élémentaire de l'échelle (niveau 1), soit 2 % de plus qu'en 2011.

Ce premier niveau, qui implique la capacité de localiser et restituer un détail ou une information explicitement mentionnée et directement accessible dans le texte, est atteint par 92 %. Cependant, 27 % ne dépassent pas, c'est 3 % de plus qu'en 2011.

Si 65 % des élèves maîtrisent les compétences qui caractérisent le niveau 2 (niveau intermédiaire), à savoir la capacité de localiser plusieurs éléments inclus dans un texte, à faire des inférences directes et à localiser les différentes parties d'un document en recourant notamment aux sous-titres et aux encarts, 43 % ne parviennent pas à le dépasser.

Seuls 22 % des élèves en FW-B atteignent le niveau 3 (niveau élevé) de l'échelle internationale de compréhension. Deux processus en développement sont en jeu pour ce niveau : commencer à interpréter et intégrer les événements du récit et commencer à comprendre des éléments stylistiques tels que des métaphores simples et le point de vue de l'auteur. La compréhension des textes proposés implique donc non seulement que le lecteur effectue des inférences pour expliquer le lien entre les intentions, les actions, les événements, mais qu'il justifie sa réponse en se référant au texte. Le lecteur doit également être capable d'exprimer une préférence et de la justifier.

Enfin, seuls 3 % des élèves en FW-B se hissent parmi les lecteurs les plus experts en atteignant le niveau 4. Il s'agit, pour ce niveau avancé, en plus d'interpréter des informations complexes provenant de différentes parties d'un document, de proposer des interprétations du caractère des personnages, de leurs intentions et de leurs sentiments. Quels que soient les objectifs de lecture, il importe au lecteur de justifier sa réponse en se référant au texte. À ce stade, les processus « examiner et évaluer la structure du récit » et « comprendre la fonction des éléments structurants » sont toujours considérés comme des processus en développement.

4.3 DES TEXTES INFORMATIFS TROP PEU UTILISÉS POUR ENSEIGNER LA COMPRÉHENSION EN LECTURE

L'étude PIRLS couvre deux objectifs de lecture : lire pour l'expérience littéraire et lire pour acquérir et utiliser de l'information. Dans tous les pays du groupe de référence, les pourcentages de réponses correctes aux questions portant sur les textes informatifs sont plus faibles que ceux portant sur les textes littéraires.

L'analyse du graphique en figure 4 montre que dans tous les pays, le pourcentage de réponses correctes aux textes à visée littéraire est supérieur au pourcentage de réponses correctes aux textes à visée informative. L'écart entre ces pourcentages varie de 3 % (Lettonie) à 8 % (États-Unis, République Slovaque, FW-B).

Si, dans tous les pays, les pourcentages de réponses correctes aux questions portant sur les textes informatifs sont plus faibles que ceux portant sur les textes littéraires, la FW-B se distingue des autres pays par un taux de réussite des questions relatives aux textes informatifs inférieur à 50 %. Ce pourcentage dépasse ou égale les 60 % dans deux tiers des pays.

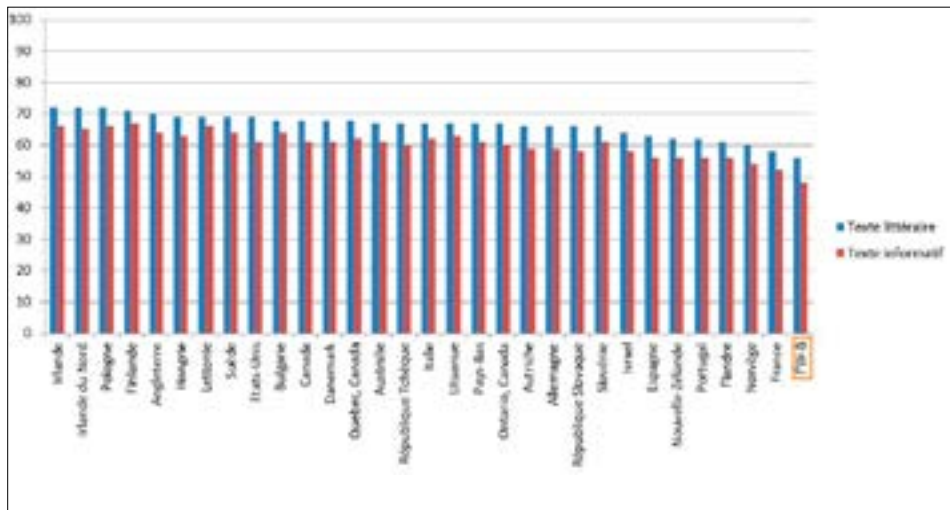


Figure 4. Pourcentage de réponses correctes selon le type de textes dans les pays du groupe de référence

Par ailleurs, l'analyse des moyennes en la FW-B selon le type de texte montre que les résultats moyens globaux relatifs aux **textes littéraires** ne sont pas significativement différents en 2011 et 2016. Par contre, en ce qui concerne les **textes informatifs**, une baisse significative des résultats moyens globaux peut être notée. Alors qu'aucune différence n'existait en 2011 entre les filles et les garçons, en 2016 cet écart est de 8 points. Il s'explique par une chute plus marquée chez les garçons (- 17 points) que chez les filles (- 10 points).

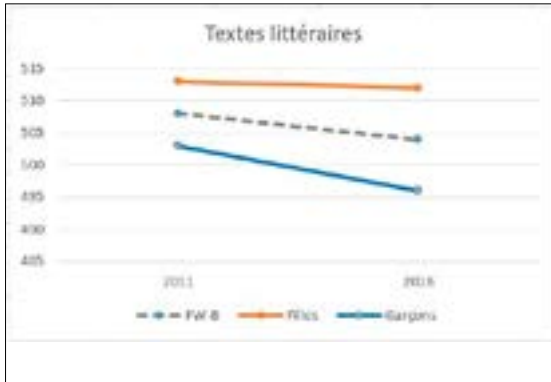


Figure 5. Évolution du score moyen des filles et des garçons pour les textes littéraires entre 2011 et 2016

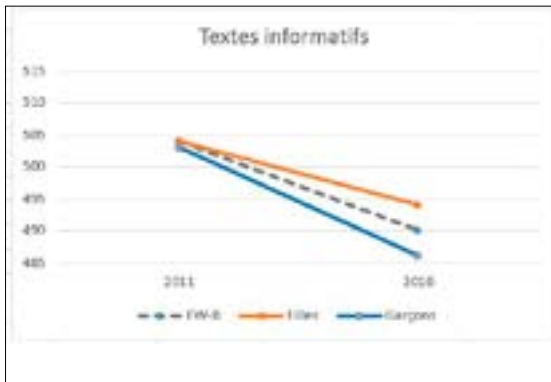


Figure 6. Évolution du score moyen des filles et des garçons pour les textes informatifs entre 2011 et 2016

CONCLUSIONS

Plusieurs éléments peuvent être mis en exergue pour tenter de comprendre les résultats en lecture obtenus par nos élèves de quatrième année primaire. Deux pistes explicatives sont avancées.

1. LES SPÉCIFICITÉS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE EN FW-B

La première piste explicative concerne les occasions offertes aux élèves de développer leurs compétences en compréhension au fil de l'enseignement primaire. Notre système éducatif présente une série de tendances pédagogiques lourdes qui nous distinguent des pays plus performants :

- › la tendance à exercer la compréhension plutôt qu'à l'enseigner ; cette tendance conduit à multiplier les activités de lecture sans nécessairement enseigner (rendre transparents) les processus qui permettent d'élaborer le sens ;
- › le caractère peu répandu des activités structurées de partage des interprétations personnelles des textes lus en classes ;
- › on fait (trop) peu lire de livres entiers, la lecture d'histoires et de documents informatifs courts est privilégiée ;
- › une tendance à enseigner la lecture puis l'écriture (production écrite), qui réduit le temps d'apprentissage de l'écriture et met les élèves de 4^e primaire en difficulté pour démontrer leur compréhension face à des questions ouvertes ;
- › le fait que les apprentissages centrés sur le code ne soient plus à l'ordre du jour de la 4^e année dans le chef de nombreux enseignants, et vraisemblablement dès le cap de la 2^e année franchi ;
- › le fait que les compétences jugées prioritaires au premier degré primaire se focalisent sur des processus de bas niveau tandis que l'enseignement des compétences plus complexes soit différé au second et au troisième degré ;
- › l'écart affiché entre la proportion d'élèves qui auraient besoin de séances de remédiation en lecture et celle qui en bénéficie : moins de la moitié des élèves qui selon les enseignants nécessiteraient une remédiation (19,5 % des élèves) reçoit effectivement une aide au sein de l'école (9 %) ;
- › la part importante d'enseignants se déclarant peu formés en matière de remédiation, et même, pour certains, en matière d'enseignement de la lecture.

Qu'il s'agisse des compétences de lecture enseignées, du type d'activités de lecture régulièrement proposées aux élèves, des types de textes lus en classe ou encore de la fréquence d'utilisation de textes issus d'autres disciplines, les pratiques d'enseignement

de la lecture en FW-B se distinguent des pratiques déclarées par les enseignants dans les pays plus performants (Lafontaine, Dupont, Hindryckx & Schillings, 2017; Schillings, Géron & Dupont, 2017; Schillings, Dupont & Hindryckx, 2016). Ces analyses indiquent enfin que la vision de la progression des apprentissages en lecture évoquée dans les questionnaires adressés aux chefs d'établissements (et dominante dans les Socles de compétences) repose sur une logique allant du simple au complexe. On observe au contraire que dans les systèmes éducatifs anglophones, conformément aux modèles théoriques de la lecture experte, des compétences de niveau plus complexe commencent à être travaillées dès le début du primaire, alors qu'en FW-B, l'enseignement de ces compétences plus expertes est différé en fin de cursus primaire.

2. LA RUPTURE ENTRE L'ENSEIGNEMENT MATERNEL ET PRIMAIRE

La complexité des mécanismes cognitifs qui permettent aux enfants d'école maternelle d'entrer progressivement dans le monde du langage écrit nous paraît constituer un élément d'analyse qui mérite attention. Le pourcentage important d'élèves ne parvenant pas à atteindre ou à dépasser le niveau 1 de compétence devrait en effet conduire à s'interroger sur le sens que revêt l'apprentissage de la lecture pour ces élèves. En effet, si l'apprentissage de la lecture ne prend pas appui sur des représentations correctes des liens entre langage oral et langage écrit (l'écrit code des éléments sonores), l'enseignement du code dispensé en début de première année primaire ne peut produire ses effets ni sur le décodage ni sur la compréhension. Il nous paraît donc intéressant de questionner la place occupée en FW-B par les pratiques d'enseignement /apprentissage qui permettent aux élèves de maternelle, sans pour autant entamer avant l'heure l'enseignement formel de la lecture, de développer des représentations correctes des liens entre langage oral et langage écrit (pratiques quotidienne d'écriture, posture de lecteur, dictée à l'adulte², etc.).

Par ailleurs, dans certains systèmes éducatifs anglophones tels que l'Irlande, les enseignants sont formés pour enseigner tant en maternelle qu'en primaire. En multipliant les activités d'apprentissages, ceux-ci combinent dès la maternelle des activités authentiques de lecture et d'écriture, multipliant ainsi les occasions offertes à tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale, de comprendre le sens des apprentissages langagiers.

On peut donc se réjouir que la réforme de la formation initiale des enseignants, actuellement en discussion, envisage cette modalité de formation en tuilage pour les institutrices maternelles qui seront formées pour enseigner également en première et deuxième année primaire (section I). Il en va de même pour les instituteurs primaires formés en cinq ans qui pourront enseigner en maternelle (section II).

² Les outils pédagogiques spécifiques à l'entrée dans l'écrit ont été développés dans le cadre du projet Décolège pour le maternel et le début du primaire <http://www.enseignement.be/index.php?page=26687>

BIBLIOGRAPHIE

Lafontaine, D., Dupont V., Hindryckx, G., & Schillings, P. (2017). Pratiques d'enseignement et compétences en lecture des élèves : qu'évaluent les enquêtes internationales et que peuvent en apprendre les enseignants ? In Bianco M. et Lima L. (Eds), *Enseigner à comprendre les textes*. Paris : Editions Hatier. <http://hdl.handle.net/2268/206180>

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., Editors (2013). PIRLS 2016 assessment framework. Chestnut Hill, MA : TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Editors (2017). PIRLS 2016 international results in reading. Chestnut Hill, MA : TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Schillings, P., Dupont, V., Hindryckx, G. (2016). Pratiques scolaires et compétences en lecture en Fédération Wallonie-Bruxelles : l'éclairage des données de l'enquête internationale PIRLS 2011. In É. Falardeau, J. Dolz, J.-L. Dumortier & P. Lefrançois (dirs), *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique* (pp. 155-175). Namur : PUN.

Schillings, P., Géron, S., Dupont, V. (2017). Étude comparative des pratiques d'enseignement de la lecture en 4^e primaire : des questions de didactique pointées par l'étude internationale PIRLS 2011. *Forum lecture*. <http://hdl.handle.net/2268/215725>

Faciliter l'entrée dans l'écrit grâce à un projet de lecture-écriture pour des enfants d'une école en discrimination positive

■ Romane Toussaint

1. PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE L'EXPÉRIMENTATION

La recherche présentée ici a eu lieu dans une école primaire communale d'Ixelles, l'école n° 2 Sans Souci. Il s'agit d'une petite école du quartier Malibran, non loin de la place Flagey. Les élèves qui la fréquentent habitent généralement aux alentours de l'école. Le public de cet établissement est largement issu de l'immigration ou immigré. Une partie des élèves est donc allophone. Le projet pédagogique de l'école est basé sur les activités socio-culturelles, sur l'intégration d'élèves ayant des troubles d'apprentissage, sur des activités concernant la santé, sur un projet autour de la protection de l'environnement, sur les valeurs citoyennes et sur la volonté d'un partenariat fort avec les parents. Il s'agit donc d'une école familiale, de proximité, accueillant un public plutôt défavorisé et bénéficiant d'un encadrement différencié (anciennement discrimination positive). La pédagogie qui y est mise en place est différente d'un enseignant à l'autre mais globalement, de nombreux projets coexistent avec des méthodes plus traditionnelles.

L'expérimentation a été réalisée dans une classe de 2^e primaire durant quatre semaines, entre mars et avril 2017. L'ensemble du projet a nécessité vingt périodes de cinquante minutes. Le groupe était composé de 17 élèves d'horizons différents et ayant des acquis variables. L'enjeu de cette recherche a été de faciliter l'entrée dans l'écrit pour des élèves pour qui ce changement culturel n'est pas forcément naturel. L'objectif principal a été d'observer l'éventuelle évolution du rapport à l'écrit entretenu par les élèves avant et après l'expérimentation du dispositif.

2. DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION

2.1 MISE EN PLACE DU PREMIER PROJET DE LECTURE-ÉCRITURE

2.1.1 Découverte de l'album *Quand j'étais petit* de Mario Ramos

Le premier projet de lecture-écriture a commencé par la découverte de l'album *Quand j'étais petit* de Mario Ramos. Il s'agit d'un album sans texte présentant sur chaque double page un animal quand il était petit ; de l'autre côté (nous avons appelé cela « l'image magique ») on découvre ce qu'il est devenu une fois adulte. Nous avons d'abord observé la première de couverture. J'ai pris soin de faire expliciter par les

élèves ce qu'étaient un titre, une première de couverture, un auteur, une illustration, un album de jeunesse, etc.

Lorsque j'ai demandé aux élèves ce que cet album présentait de spécial, ils m'ont répondu : « Il n'y a que des images et pas de texte ». Je leur ai demandé pourquoi Mario Ramos avait fait ce choix selon eux : « Pour nous laisser imaginer l'histoire seul dans notre tête » fut leur réponse. Grâce à cette question, les élèves ont réfléchi à l'intention artistique de l'auteur.

À partir de la troisième double page (le rhinocéros), les élèves ont pu émettre des hypothèses de plus en plus ciblées quant à ce qui se trouvait derrière « l'image magique » ; d'abord ils ont compris qu'il y avait l'animal quand il était petit, ensuite un élève a pu dire : « Il y a sûrement le rhinocéros quand il était petit et je pense qu'il est heureux et qu'il joue ». Les autres élèves ont exprimé leur accord avec cette hypothèse, d'autres hésitaient encore. Au fur et à mesure de la lecture, de plus en plus d'élèves formulaient des hypothèses qui se vérifiaient. Je leur ai demandé, à chaque émission d'hypothèses, de la justifier à l'aide d'indices (le titre, l'image, les images précédentes, etc.).

À la fin de l'album, j'ai demandé aux élèves si malgré l'absence de texte, l'auteur avait pu nous dire quelque chose. Ils m'ont répondu affirmativement : « J'ai compris que quand on est petit, on s'amuse et on joue alors que quand on est grand, on travaille et on est pressé ». J'ai par la suite attiré leur attention sur la double page correspondant à la girafe. « Parfois, on reste les mêmes » fut leur constat. J'ai ensuite demandé aux élèves s'ils étaient en accord avec ce qu'ils avaient compris du livre. « Oui, je suis d'accord avec Mario Ramos, c'est mieux d'être petit, on peut s'amuser pendant que les parents travaillent » ; « C'est vrai que c'est mieux d'être petit mais quand on est grand on peut se coucher à l'heure qu'on veut » ; « Quand on est petit, on travaille quand même à l'école mais on a plus le temps de jouer que les grands » etc.

Ainsi, les élèves ont été capables d'extraire le message de l'auteur et de se positionner par rapport à celui-ci. En outre, l'analyse collective d'un album de jeunesse sans texte a permis de polariser l'attention des élèves et de susciter leur motivation quant au projet de lecture-écriture.

2.1.2 Planification du projet : mise en place du contexte communicationnel et de la finalité de l'activité

L'objectif de la phase de planification du projet d'écriture était d'identifier les paramètres de la communication tels qu'ils sont définis par le groupe de recherche d'Ecouen (Groupe de recherche d'Ecouen, 1994). Le *destinataire* (pour qui ? Les élèves de maternelles), l'*énonciateur* (qui ? Les élèves de 2^e primaire de l'école n° 2) et l'*objet précis de l'échange* (quoi ? *Écrire l'histoire de Quand j'étais petit*) ont été rapidement définis et n'ont pas

nécessité de longs échanges, contrairement au *but de l'écrit à produire* (pourquoi ?) qui a suscité la réflexion des élèves par rapport à l'acte d'écrire. En effet, lorsque l'un des élèves a ajouté « pour le plaisir » au « pourquoi ? » de notre projet d'écriture, j'ai interpellé le reste de la classe : « Est-ce que cela vous fait plaisir d'écrire ? », « ouiiiiii » fut la réponse la plus largement entendue mais j'ai néanmoins entendu un « non » assez ferme. J'ai donc relancé la réflexion en demandant si on était obligé de prendre du plaisir en écrivant, et la réponse de la classe cette fois fut un non généralisé. À travers cet échange, certes légèrement biaisé par la modalité collective qui peut entraîner une certaine pression, j'ai pu constater que pour beaucoup, mais pas pour tous, l'écriture dans le contexte de projet était liée à un certain plaisir. En outre, les élèves ont très bien perçu l'enjeu de ce projet puisqu'ils ont été capables de dire qu'il s'agissait d'« apprendre » des choses aux enfants de maternelle et de « leur donner envie d'écrire et de lire ».

L'affiche de planification, affiche-outil, est restée accrochée au tableau durant toute la durée du projet et nous a servi de référent.

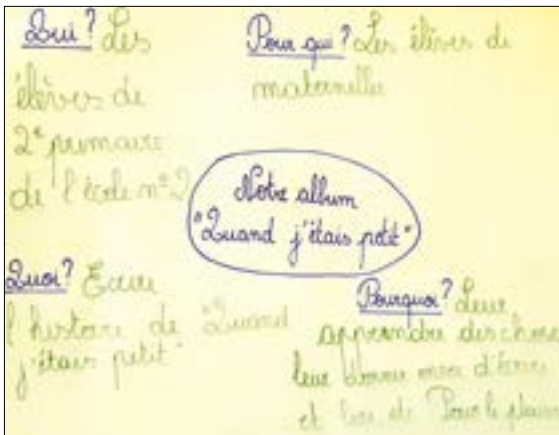


Figure 1. Affiche de planification Quand j'étais petit

2.1.3 Réalisation d'outils pour écrire

Afin de faciliter l'écriture du texte, nous avons créé deux corolles lexicales. La première corolle lexicale concernait « les animaux enfants » et la seconde « les animaux adultes ».

Avant d'entamer la recherche lexicale, j'ai pris soin d'amener les élèves à réfléchir à l'objectif de cette activité, en lien avec le projet d'écriture. « Pourquoi faisons-nous cette corolle ? À quoi cela va-t-il servir ? - Pour nous aider à écrire notre texte. - Oui, ça va nous servir d'outil ». Cette réflexion a permis d'explicitier l'objectif et de donner plus de sens à cette recherche.

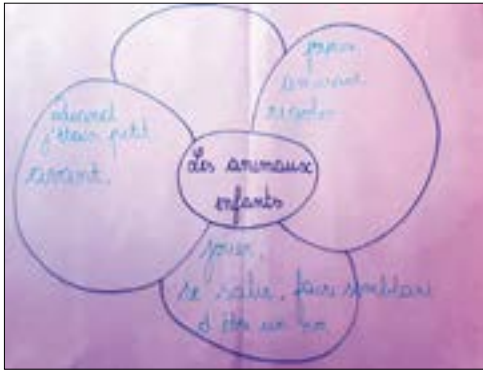


Figure 2. Corolle lexicale des animaux enfants

Pour remplir le premier pétale, j'ai invité les élèves à réfléchir aux « mots du temps » (compléments de phrases de temps); « quand il était petit » et « avant » furent les mots proposés par les enfants pour la première corolle, et « maintenant », « après », « plus tard » pour la seconde.

Pour remplir le second pétale, nous avons réfléchi ensemble aux « mots qui disent comment est l'animal » (caractérisants). Quand il était petit, l'animal est selon les enfants « rigolo », « joyeux », « amusant ». Un élève a proposé le mot « méchant », je lui ai demandé de justifier sa réponse en disant à quel animal il pensait. Il a répondu « le lion ». Je l'ai donc invité à retourner dans le livre pour bien observer la page du lion et je lui ai posé cette question : « Est-ce que le lion est méchant dans le livre de Mario Ramos ou bien est-ce que quand tu penses à un lion en général, tu l'imagines méchant ? » L'apprenant n'a pas éprouvé de difficulté à admettre que ce caractérisant provenait de son imagination et non du livre ni de la discussion que nous avons eue autour de celui-ci. Pour la seconde corolle, les élèves ont caractérisé les animaux adultes de « fâché », « pauvre », « pressé », « plus grand », « fatigué », « ennuyé », « gros », « triste » et « coquette ».

Le troisième pétale concernait « les mots qui disent ce que fait l'animal » (groupes verbaux/prédicats). Pour la première corolle, les élèves ont proposé « jouer », « se salir », « faire semblant d'être un roi ». Pour la seconde, ils ont retenu « travailler », « dormir », « s'ennuyer », « s'admirer », « faire de la musique » et « mendier ».

La réalisation des corolles lexicales a eu plusieurs effets bénéfiques. Premièrement, d'un point de vue lexical, les élèves ont organisé le champ lexical des animaux petits et grands et ont également découvert de nouveaux mots tels que « coquette », « mendier », « s'admirer ».

Deuxièmement, cette activité d'apprentissage a constitué une phase de structuration supplémentaire de la lecture de l'album. En effet, nous avons pu comparer une seconde fois les animaux enfants et adultes et fixer des mots ou groupes de mots structurés en corolles. Je peux donc dire qu'au delà de l'aspect lexical, les corolles ont également été conceptuelles.

Troisièmement, les élèves ont investi la tâche puisqu'ils en ont compris l'objectif. L'activité s'est donc soldée par un résultat concluant : deux corolles lexicales reprenant des idées pour écrire et une orthographe correcte pour les mettre en forme. De ce fait, la majorité des élèves a pu procéder à l'énonciation écrite (sélection des mots dont ils ont eu besoin dans la corolle et intégration de ceux-ci à leur(s) phrase(s)) plutôt qu'à la dictée à l'adulte. Les enfants étaient donc en voie d'autonomisation par rapport à l'écrit.

En plus des deux corolles lexicales, les élèves ont reçu une fiche reprenant le nom de chaque animal intégré dans une phrase jointe à une image. L'objectif était qu'ils mobilisent cette fiche pour orthographier correctement le nom de l'animal dont ils se chargeaient d'écrire le texte. J'ai préféré intégrer le nom à une phrase afin que les élèves discriminent le mot au sein de la phrase. Le but était donc de favoriser ici encore le recours à l'énonciation écrite lors de la phase d'écriture.

Enfin, les élèves utilisaient déjà deux outils pour écrire à savoir l'*Eurêka* et les textes antérieurs de leur livre d'or, dont l'orthographe a été validée par l'institutrice.

La réalisation d'outils pour écrire a donc constitué une étape clé dans le projet d'apprentissage.

2.1.4 Mise en forme du texte de l'album *Quand j'étais petit*

La phase d'écriture du texte a nécessité plusieurs étapes visant chacune un objectif différent. Les élèves ont travaillé sur une double page tirée au sort en binôme et ont reçu cette double page en miniature.

Pour commencer, chaque binôme a réalisé un premier jet, c'est-à-dire qu'il pouvait écrire comme il le souhaitait avec un rappel préalable des outils à mobiliser, tant pour les idées que pour l'orthographe. Ce premier jet a été réalisé dans le livre d'or (sorte de cahier de textes libres). Lors de l'écriture du premier jet, les élèves ont mobilisé les corolles lexicales et la fiche des animaux. La plupart des élèves ont utilisé l'énonciation écrite et le principe alphabétique. Un élève a eu recours à la dictée à l'adulte. L'objectif visé par cette première étape était que les élèves se mettent d'accord en binôme sur le petit texte à écrire et qu'ils produisent quelque chose. Cependant, travailler en groupe étant difficile pour eux, dans la plupart des binômes, un enfant s'est occupé de l'animal enfant et l'autre de l'animal adulte. Cela s'est ressenti par la perte du lien entre l'enfance et l'âge adulte dans leurs productions, lien par ailleurs très bien formulé par les enfants lors de la phase orale de découverte de l'album. Dans le binôme chargé de la chouette, une élève a d'abord travaillé seule. Voici son premier jet :

Quand les chouettes sont petit il sont amusant mais les chouettes gi sons grans il sons fatigué.

Le « mais » qui marque l'opposition témoigne de son souhait d'opposer les petites chouettes amusantes aux grandes chouettes fatiguées. Cependant, j'ai demandé à ce binôme de proposer une production commune à ses deux membres et ce lien a été perdu lors de la réécriture :

La chouette adulte est fatiguée. La chouette petite est amusante.

En circulant de binôme en binôme, j'ai rapidement remarqué que ce découpage de la tâche rendait le texte moins fluide et perdait la finesse d'analyse du lien entre l'animal enfant et l'animal adulte pourtant mis en évidence auparavant. Lorsque j'ai cherché à faire formuler ce lien à l'écrit par les binômes, j'ai observé d'un côté une réticence due à la nécessité de travailler en groupe, et d'un autre côté, je me suis rendu compte que réfléchir à ce lien, à la manière de le formuler oralement pour ensuite le formuler à l'écrit, et tout cela par deux, impliquait chez beaucoup d'apprenants une surcharge cognitive et que c'était notamment pour ces raisons qu'ils s'étaient limités à écrire une description. Ce qui, pour ces élèves, était déjà remarquable. L'enjeu était d'obtenir un texte qui ait du sens et qui soit donc correctement formulé (vérification grâce à la lecture à voix haute par l'élève).

À l'issue de cette première étape d'écriture, j'avais plusieurs options. Premièrement, entamer directement la phase de réécriture en soignant le toilettage du texte. Deuxièmement, organiser une confrontation des premiers jets pour améliorer ceux-ci et donc introduire une étape supplémentaire pour améliorer considérablement l'aspect sémantique du premier jet avant d'entamer la réécriture. Troisièmement, procéder par dictée à l'adulte avec chaque binôme pour les libérer de la surcharge cognitive et leur permettre d'accorder davantage de concentration sur le sens. Je n'ai pas choisi la dernière option afin de garantir l'autonomie des élèves. Dans des conditions idéales, j'aurais choisi sans hésitation la seconde option afin d'arriver à un résultat plus abouti concernant le projet de classe mais également pour maximiser les apprentissages. Néanmoins, par manque de temps au vu des délais impartis par le stage, je me suis rabattue sur la première option.

Nous avons donc entamé la réécriture. Pour ce faire, les élèves ont utilisé leur Eurêka, les textes antérieurs de leur livre d'or, les corolles lexicales, la fiche des animaux, les panneaux affichés en classe et leur boîte à mots, outil que j'ai introduit lors des études de phonèmes réalisées durant mon stage. Ils ont dans un premier temps recherché seuls les mots à propos desquels ils avaient un doute. Dans un second temps, j'ai pointé les mots comportant des erreurs et ils les ont vérifiés. Avec certains enfants, j'ai dû faire appel au code de manière individuelle pour rectifier certains mots qu'ils ne trouveraient pas dans leurs outils (exemple : « gi » au lieu de « qui », « j'ai tais »

au lieu de « j'étais »). À l'issue de cette étape, les élèves avaient réécrit leur texte de manière lisible dans leur livre d'or. L'enjeu de cette étape était donc d'obtenir un texte qui ait non seulement du sens, mais qui soit de plus bien orthographié.

Enfin, les élèves ont reçu une bandelette pour réaliser leur chef-d'œuvre. Il s'agissait de recopier leur texte de leur plus belle écriture. Les élèves ont immédiatement compris l'enjeu de ce chef-d'œuvre « C'est ce qui sera dans le livre ! » ; « Il faut utiliser notre plus belle écriture si on veut que les maternelles puissent comprendre ! ». Ils ont donc fourni beaucoup d'efforts, un effort colossal pour certains, afin d'écrire *de leur plus belle écriture*. C'est donc ici le geste graphique qui a été davantage sollicité, ce qui s'est parfois traduit par l'oubli d'un mot ou par une erreur d'orthographe. Dans ces cas-là, l'enfant recommençait plus bas sans que cela ne lui pose de problème, c'était même lui qui était demandeur. L'enjeu de cette étape finale était donc que le texte conserve son sens, qu'il soit bien orthographié mais qu'il soit également esthétique et lisible par tous.

En conclusion, la mise en forme du texte s'est soldée par un travail de groupe difficile, entraînant une certaine dissociation des idées mais qui a permis un apprentissage concernant la coopération et la prise en compte de l'autre et de ses idées (par exemple, Brahim et Marjorie¹ qui au départ ne s'entendaient pas du tout et refusaient de travailler ensemble, ont finalement produit un texte commun et ont même demandé pour travailler à nouveau à deux lors du travail de groupe suivant). En outre, les outils réalisés ensemble pour préparer le moment d'écriture ont été mobilisés lors du premier jet, pour trouver des idées et pour retrouver la face écrite d'un mot ou d'un groupe de mots, ainsi que lors de la réécriture pour enrichir et toiler le texte. Enfin, si les modalités de temps avaient été plus souples, il aurait été plus qu'intéressant d'introduire une étape entre le premier jet et la réécriture pour confronter les textes et vérifier collectivement, à l'aide de l'album sans texte, que l'intention de l'auteur transparaissait dans les écrits et que la production finale était bien collective et non la somme de textes individuels.

2.1.5 Découverte du premier livre de la classe *Quand j'étais petit*

À l'issue de la mise en forme du texte de l'album *Quand j'étais petit*, j'ai ajouté le texte des élèves aux illustrations de Mario Ramos et j'ai imprimé le produit fini en 20 exemplaires, un en noir et blanc pour chaque élève et deux en couleurs pour la classe.

¹ Afin de garantir l'anonymat des enfants, tous les prénoms ont été modifiés

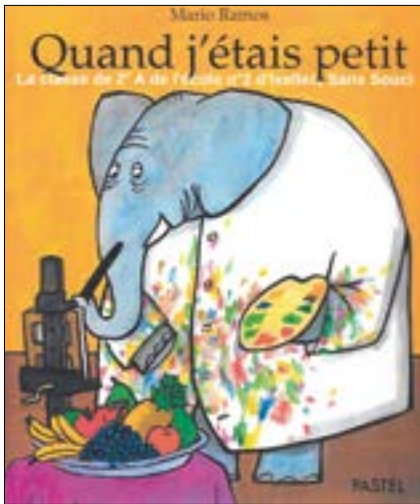


Figure 3. Couverture de *Quand j'étais petit* des élèves de l'école n° 2 et de Mario Ramos

Avant de distribuer à chaque élève son propre exemplaire de l'album, j'ai lu l'exemplaire de la classe, en couleurs, comme s'il était l'œuvre d'un expert. Les élèves n'ont pas tardé à exprimer leur fierté et leur satisfaction face au travail accompli et au produit fini : « On a bien travaillé » ; « Je suis content de nous » ; « Je suis fier de notre livre » ; « Les maternelles ont de la chance ». Les élèves étaient donc satisfaits et fiers du travail accompli, certains l'ont justifié par rapport au projet d'apprentissage (« On a bien travaillé ») et d'autres par rapport au projet de classe et aux destinataires (« Les maternelles ont de la chance »). On observe donc ici l'importance de la dimension affective dans l'entrée dans l'écrit, que cela concerne le destinataire ou l'objet-livre.

Nous avons repris l'affiche de planification pour faire un premier bilan par rapport aux enjeux. Pour le « plaisir », la classe était unanime, l'objectif était atteint. Pour « apprendre des choses aux maternelles, leur donner envie d'écrire et de lire », il faudrait attendre la rencontre pour le savoir, mais les élèves étaient optimistes. Une élève m'a demandé si chacun aurait son exemplaire, je lui ai répondu affirmativement. Les élèves avaient tous l'air enchantés par cette nouvelle. Certains se sont retournés et ont murmuré un « yes » en faisant un geste de gagnant avec le bras. Le plaisir de posséder chacun l'objet-livre dont ils sont devenus co-auteurs se lisait sur leur visage. Ainsi, le fait d'écouter la lecture de l'album de la classe, de voir leur texte aux côtés de l'art de Mario Ramos a valorisé le travail accompli. Le projet de classe prenait tout son sens, d'autant plus qu'il rencontrait un destinataire direct avec une classe de maternelle.

2.1.6 Séance de lecture préalable à la présentation de l'album

Après avoir lu moi-même l'album de la classe (texte de la classe et illustrations de Mario Ramos), les élèves ont bénéficié de quelques minutes pour découvrir leur livre seul, chacun avait son propre exemplaire entre les mains. Ce moment individuel a été important pour favoriser le lien affectif avec l'objet-livre personnel, surtout pour des enfants qui n'ont pas toujours de livres à la maison.

Après ce moment individuel, nous avons entamé une lecture orale et collective. Avant de

commencer la lecture, j'ai demandé aux élèves ce à quoi il fallait faire attention quand on lit un livre à d'autres (lecture à d'autres) et j'en ai pris note sur une affiche. La première chose importante pour les élèves était dire le titre et l'auteur, une dimension concrète et observable objectivement de la lecture à d'autres qui prouve qu'ils avaient déjà l'habitude qu'on leur lise des livres. Ensuite, chaque enfant a lu une phrase de l'album et la consigne pour les autres était de *l'écouter* et de *relever un élément important que le lecteur avait bien fait dans sa lecture*. Le premier à lire à voix haute fut Kader, et les autres élèves ont trouvé qu'il avait *parlé assez fort* et que c'était important de le mettre en évidence. Ensuite, ce fut Malika qui *n'a pas parlé trop vite*. En procédant de cette manière pour chaque élève de la classe, nous avons pu mettre en évidence qu'il était également important de *bien articuler*, *respecter les points et les majuscules*, *montrer les images* (élément surtout propre à l'album), *bien lire les mots et les phrases qui sont écrits* (fidélité à l'auteur), et enfin, Maria a ajouté *faire passer une émotion*, élément que nous avons déjà travaillé lors d'une poésie. Pour ce dernier point, qui paraissait pour certains élèves assez flou, nous avons commencé par faire un rappel de ce qu'était une émotion puis nous nous sommes entraînés à lire une phrase *comme un lion*, ou de façon heureuse, ou encore nous avons réfléchi à *comment faire passer une émotion en lisant une phrase qui parle d'un pauvre qui mendie*.

Pour les éléments *respecter les points et les majuscules et bien lire les mots et les phrases qui sont écrits*, j'ai vérifié que les *termes points, majuscules, mots et phrases* étaient bien maîtrisés par chaque apprenant et que les élèves comprenaient ce que chaque terme impliquait (exemple : le point marque la fin de la phrase, on doit donc s'arrêter un petit temps dans la lecture car on change d'idée) afin d'encourager la clarté cognitive (composante « terminologie »).

Après avoir réalisé cette affiche, j'ai demandé aux élèves s'il était important d'en tenir compte lorsqu'on lisait à voix haute pour d'autres personnes. Leur réponse fut « oui ». Quand je leur ai demandé de la justifier, ils m'ont répondu : « Car si on ne lit pas bien, les autres ne vont pas comprendre, surtout si c'est des petits de maternelle » ; « On veut montrer aux petits qu'on lit comme des professionnels » ; « Si on ne montre pas les images, ils ne vont pas bien comprendre toute l'histoire » ; « Ce sera plus chouette pour les petits si on lit bien ». Par ces termes, les élèves ont montré qu'ils avaient bien identifié les différents objectifs. En effet, l'objectif communicationnel, lié au projet de classe se retrouve dans les affirmations citant les élèves de préscolaire et l'objectif d'apprentissage lié au projet d'apprentissage (« lire comme des professionnels ») est formulé par les élèves.

Ensuite, nous avons établi en groupe classe de façon démocratique des binômes de lecture et nous en avons gardé une trace sur une affiche. Chaque élève lisait à voix haute l'album « Quand j'étais petit » à son partenaire. Ce dernier avait la tâche de l'écouter et de lui dire quels étaient les éléments de l'affiche « À quoi doit-on faire

attention quand on lit un livre à d'autres ? » qu'il maîtrisait déjà et quels étaient ceux qu'il devait encore améliorer. Ensuite, les deux membres du binôme échangeaient leur rôle. Les élèves ont emporté leur livre à la maison et se sont encore entraînés avant la date fatidique, certains à la récréation, d'autres à la maison. Ce n'était pas une obligation et cela a donc témoigné de leur motivation et de leur implication dans le projet de classe.

Cette expérience a montré que si la lecture à d'autres (Deleuze G., 2016-2017, p. 28) est une compétence en lecture qu'il est nécessaire de travailler pour elle-même, le fait d'introduire un destinataire réel permet de donner plus de sens à l'oralisation d'un texte. En effet, dans ce cas-ci, j'ai observé que les élèves étaient tellement motivés par la tâche finale qu'ils n'ont pas hésité à user de leur temps libre pour s'entraîner à être de meilleurs lecteurs à l'oral. Bien qu'ils aient émis le souhait de « lire comme des professionnels », c'est surtout l'enjeu communicationnel qui les a poussés à s'investir dans les apprentissages. En effet, la motivation à lire correctement à voix haute s'étiolait rapidement si personne n'est présent pour écouter. Cependant, et il est primordial de le souligner, l'explicitation de l'enjeu d'apprentissage en dehors du projet de classe et la légitimité de l'acquisition des compétences en lecture à d'autres de manière durable n'ont pas été négligées dans ce dispositif et ont permis de lever d'éventuels malentendus, qui peuvent être source d'inégalités.

2.1.7 Présentation du livre créé par la classe à une classe de 3^e maternelle

La présentation de l'album de la classe aux enfants de 3^e maternelle s'est déroulée dans un climat détendu, de manière assez informelle. Chaque binôme de lecture a pris en charge deux ou trois enfants de préscolaire et s'est installé soit au coin tapis, soit autour d'une petite table, ou bien s'est assis dans le couloir afin de bénéficier de calme et d'espace. Les élèves de maternelle sont restés calmes et attentifs durant toute la lecture. Dans la plupart des binômes, la lecture était fluide et les enfants prenaient bien le temps de montrer les images. Le seul élément qui manquait dans certains groupes était *faire passer une émotion*. Cependant, cela ne m'a pas semblé problématique étant donné l'âge des apprenants et la complexité de cet aspect au vu du peu de temps que nous y avons consacré en classe.

À la fin de l'album, certains élèves de préscolaire ont demandé une seconde lecture parce qu'ils avaient adoré le livre. Les lecteurs se sont exécutés. Ensuite, et ce sans aucune consigne particulière de ma part, les élèves de P2 ont posé plusieurs questions à leur public telles que « Qu'avez-vous aimé dans le livre ? Pourquoi ? » ; « Quel animal as-tu préféré et pourquoi ? » ; « Que fait le petit loup ? Et le grand loup ? Qu'est-ce qui change entre les deux ? » ; « Peux-tu lire le titre ? » ; « Est-ce que vous vous souvenez des animaux qui sont dans le livre ? » ; « Est-ce que tu aimes ce livre ? » etc.

J'en conclus que les élèves ont réellement investi le projet de classe, au point de dépasser les attentes de l'enseignant. J'émetts l'hypothèse que cela est aussi dû au statut de « grands » dont ils bénéficient auprès des « petits » de l'enseignement préscolaire, et que par conséquent ils ont joué le rôle de l'enseignant en ayant recours à un certain mimétisme. Ils ont donc reproduit ce qu'ils connaissaient, à savoir poser des questions aux apprenants après une lecture d'album. Ils ont interrogé leur public sur l'aspect factuel (« Que fait le petit loup ? »), sur le sens (« Qu'est-ce qui change entre les deux ? »), sur le code (« Peux-tu lire le titre ? »), sur l'aspect affectif (« Qu'avez-vous aimé dans le livre ? ») et dans certains cas, ils ont demandé une justification (« Pourquoi ? »). Grâce à cette observation, je peux affirmer que les élèves ont effectivement identifié les enjeux de la lecture puisqu'ils ont pu les cibler en amenant des élèves plus jeunes qu'eux à les investir.

2.1.8 Retour sur le projet

De retour en classe, les élèves ont pu s'exprimer à chaud sur le moment qu'ils venaient de vivre : « C'était trop chouette », « J'ai adoré », « J'aimerais qu'on recommence » furent leurs réactions spontanées. Lorsque je leur ai demandé de justifier leur avis, certains élèves ont évoqué le projet de classe et sa dimension communicationnelle : « J'ai vu que les maternelles ont aimé notre livre et ça m'a fait plaisir » ; « J'ai adoré lire notre album aux petits ». D'autres se sont davantage référés au projet d'apprentissage : « Je suis fier de notre travail » ; « On a bien travaillé » ; « On a fait comme Mario Ramos ».

Ensuite, nous avons fait appel à notre affiche de planification pour vérifier que nous avons bien respecté les paramètres de notre projet d'écriture établis au préalable. Premièrement, le destinataire a bien été respecté, *les élèves de maternelles* ont bel et bien assisté à la lecture de notre album. Cependant, j'ai interpellé les élèves en leur demandant si d'autres personnes pouvaient lire cet album. Après un bref moment de réflexion, les enfants ont convenu qu'effectivement, d'autres lecteurs pourraient bien entendu lire ce livre (« les grands de l'école », « l'autre classe de 2 », « notre famille » etc.). Deuxièmement, l'énonciateur n'avait pas changé, les auteurs de l'album étaient toujours *les élèves de 2^e primaire de l'école n° 2*. Troisièmement, notre objet d'échange était lui aussi resté identique, nous avons écrit l'histoire de *Quand j'étais petit*. Quatrièmement, nous avons vérifié que l'enjeu et le but de notre écrit avaient été atteints. Avions-nous *appris des choses* aux élèves de maternelle ? « Je pense que oui, avec Julia nous leur avons demandé d'expliquer l'histoire et ils ont réussi ». Avions-nous réussi à *leur donner envie d'écrire et de lire* ? « Oui parce que dans notre groupe ils ont demandé qu'on relise le livre tellement qu'ils l'ont adoré ». Et enfin, avez-vous *pris du plaisir* ? Sur ce point, la réponse fut unanime, toute la classe avait apprécié l'activité. J'ai également interrogé les élèves sur la difficulté de la tâche. Certains ont exprimé la difficulté d'écrire, d'autres celle de lire à voix haute, notamment à cause du stress. D'autres élèves ont pour leur

part trouvé cette tâche difficile au début et puis plus simple. Un élève a fait part de sa difficulté à écrire proprement mais a estimé qu'il avait fait beaucoup d'efforts sur ce point. J'ai donc pu observer que chaque élève appréhendait différemment la langue écrite et ses différentes composantes et que les outils avaient pu rendre la tâche plus accessible pour une partie significative de la classe.

En vérifiant l'atteinte de l'enjeu et des buts ainsi que le respect des paramètres d'énonciation, nous avons évalué le projet de classe et le projet d'écriture.

Concernant le projet d'apprentissage, j'ai demandé aux élèves *ce qu'ils avaient appris depuis le début du projet* : « On sait ce qu'est un album de jeunesse » ; « On a appris à lire en faisant passer une émotion » ; « On a appris à écrire de nouveaux mots et des phrases ». Les réponses des élèves ont donc permis d'explicitier une dernière fois les apprentissages mis en lumière tout au long de ce projet.

À l'issue de ce premier projet de lecture-écriture, Julia a proposé de réitérer le projet mais cette fois-ci « en choisissant nous-mêmes ce qu'on écrit dans le livre et en dessinant nous-mêmes ». D'une part, sa proposition montre qu'elle a bien compris l'une des fonctions de la langue écrite, pouvoir exprimer ses propres idées de manière durable. Elle témoigne d'un désir d'écrire pour transmettre un message personnel et de la conscience que l'auteur jouit d'un pouvoir décisionnel. D'autre part, cette idée tombait à pic étant donné que cela faisait partie de la suite de mon dispositif. Le second projet de lecture-écriture a donc été un réel projet initié par les élèves. Au conseil de coopération de la semaine, j'ai donc proposé à la classe de mettre en pratique la proposition de Julia en créant un album sur le thème « Quand je serai grand », proposition qui a été accueillie avec beaucoup d'enthousiasme (« Nous pourrions vraiment décider nous-mêmes de ce que l'on va écrire et dessiner ? », « Ce sera vraiment notre livre ? », « J'ai hâte d'être après les vacances »).

2.2 MISE EN PLACE DU SECOND PROJET DE LECTURE-ÉCRITURE

2.2.1 Planification du second projet et mise en place du contexte communicationnel et de la finalité de l'activité

Afin de planifier notre second projet d'écriture et de définir les paramètres de communication, nous avons réalisé une affiche de planification. C'était donc la seconde fois que les élèves réalisaient ce type d'outil.

L'*énonciateur* (qui ?) a très vite été défini : « nous, **les élèves de 2^eA de l'école Sans Souci** ». « Ce sera nous les auteurs ! », cette phrase prononcée par Dounia montre qu'elle a bien assimilé le terme auteur.

Les *destinataires* (pour qui ?) ont également été rapidement identifiés : « **nos parents, nos frères et sœurs, tous nos lecteurs** ». Le fait que les élèves ajoutent « tous nos lecteurs » aux destinataires directs que représentent les familles montre qu'ils ont

conscience de la durabilité de l'écrit, ce qui n'était pas évident lors de la phase de planification du premier projet. Il y a donc eu une évolution à ce niveau-là.

L'objet d'échange semblait clair pour tous, il s'agissait de créer « un album de jeunesse sur notre futur ». Cependant, afin de rendre les termes transparents et de lever d'éventuels malentendus, j'ai tenu à ce que les élèves explicitent encore une fois ce qu'était un *album de jeunesse*. C'est ainsi que j'ai reçu la réponse de Kader : « C'est une sorte de cahier où on met toutes les photos de nous quand on était petits ».

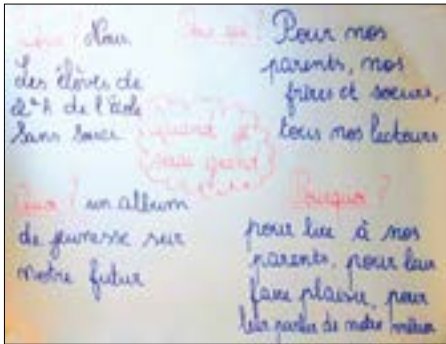


Figure 4. Affiche de planification
« Quand je serai grand »

des élèves de l'école n° 2 et de Mario Ramos. Les deux premiers albums avaient été lus lors d'études de phonèmes au début de mon stage. Kader a vérifié avec les autres élèves de la classe qu'il s'agissait bien d'*albums de jeunesse* suivant les critères mis en évidence par Alia. « Y a-t-il des images ? -Oui. Prennent-elles plus de place que le texte ? -Oui. Est-ce que ce sont des livres pour enfants ? -Oui. Est-ce que ce sont bien des albums de jeunesse ? -Oui ». Suite à cet échange, la terminologie a été explicitée et rendue intelligible pour tous ; bien qu'ils puissent paraître insignifiants, ce sont ces petits échanges qui participent à lever les malentendus liés aux inégalités scolaires et donc sociales.

Enfin, l'*enjeu* et l'*objectif* du projet d'écriture définis par les élèves recouvrent plusieurs concepts. Tout d'abord, l'écriture destinée à l'oralisation « pour lire à nos parents ». Ensuite, le plaisir lié à l'acte communicationnel de l'écriture « pour leur faire plaisir ». Pour finir, le fait d'écrire pour laisser une trace, pour faire part d'un message, pour s'exprimer sur un sujet « pour leur parler de notre métier ».

Cette étape de planification et la mise en place du contexte communicationnel et de la finalité de l'activité ont été essentielles sous plusieurs aspects. En premier lieu, rendre explicites les objectifs et les paramètres du projet d'écriture, et on peut dans ce cas-ci

évoquer un *projet social* puisque les familles occupent la place de destinataires dans le projet. La mise en perspective de la finalité du projet d'écriture aide les apprenants à circonscrire *les buts et fonctions de l'écrit* (clarté cognitive). En second lieu, cette étape a permis d'explicitier des termes techniques (album de jeunesse, auteur, titre) et dès lors de favoriser également la clarté cognitive (aspect lié à la *terminologie*). En troisième lieu, la réalisation de l'affiche de planification joue un rôle important concernant la métacognition et la représentation de l'acte d'écrire des élèves. En effet, elle aide ceux-ci à prendre conscience que le processus d'écriture commence avant même que l'on ait un stylo en main, en tout cas pour certains types d'écrits. Elle est donc primordiale au moment de l'entrée dans l'écrit, puisque l'on pose les bases de ce nouveau système en explicitant toutes ses composantes afin de favoriser cette assimilation culturelle pour tous les apprenants.

2.2.2 Réalisation d'outils pour écrire

À l'instar de l'étape similaire lors du premier projet de lecture-écriture, la réalisation d'outils pour écrire a servi plusieurs objectifs.

Concernant le projet d'apprentissage, cette activité a permis de définir le champ lexical mais aussi conceptuel de l'enfance et du présent dans un premier temps (les caractérisants ce qu'on est, les activités ce qu'on fait, l'aspect chronologique *les mots du temps*, les goûts *ce qu'on aime*), de l'âge adulte et du futur dans un second temps (les caractérisants comment on sera, les métiers *ce qu'on sera*, l'aspect chronologique *les mots du temps*). Cet outil a également servi à préparer la phase d'écriture et à favoriser le recours à l'énonciation écrite et par la même occasion, l'autonomie des élèves dans la tâche d'écriture. En outre, lorsque les élèves ont fait part du métier qu'ils souhaitaient exercer plus tard, je les ai amenés à retrouver le nom féminin ou masculin pour désigner ce même métier. De cette manière, quand Khaleb a exprimé son projet de devenir *président*, j'ai demandé aux élèves quel mot utiliserait Latifa si elle partageait le même souhait que Khaleb (présidente). Ce moment de réflexion sur la langue a favorisé la métacognition et a permis une très brève approche *de la langue en tant qu'objet d'étude* (Deleuze G., 2016-2017) ou *transformation de la langue en objet de réflexion* (Ferreiro E., 2000, p. 231), mais a aussi constitué un moyen d'éviter les stéréotypes de genre en laissant la possibilité à tous les enfants de s'identifier à l'un ou à l'autre avenir professionnel et de reprendre chaque terme à son compte dans son écrit.



Figure 5. Corolle lexicale « moi au futur »

Concernant le projet d'écriture, la création des deux corolles lexicales a permis aux élèves de réfléchir à ce qu'ils allaient exprimer sur eux-mêmes, sur leur futur et sur leur présent, et a dès lors constitué une deuxième phase de planification de l'écrit, ce que l'on pourrait appeler une *ressource d'idées*, un *recueil de mots-clés*.

Enfin, concernant le projet social, la réalisation de cet outil a invité les élèves à réfléchir et à échanger par rapport à ce que l'on peut dire et écrire de soi à sa famille, à ses lecteurs.

L'objectif d'apprentissage a été clairement identifié par les élèves : « Pourquoi faisons-nous cela ? - Pour avoir plus d'idées pour écrire et pour savoir comment écrire les mots. - Pour nous aider à écrire notre album ». L'explicitation de l'objectif d'apprentissage a été un moment de métacognition pour les élèves qui ont pu réfléchir au-delà de la tâche en verbalisant ce qu'elle implique.

Lors de la phase d'écriture, j'ai pu observer que certains élèves avaient mobilisé ces deux corolles de manière significative, d'autres moins.

2.2.3 Mise en forme du texte de l'album *Quand je serai grand*

La mise en forme du texte de l'album *Quand je serai grand* a nécessité plusieurs étapes dont les objectifs et les enjeux étaient différents.

La première étape a été le premier jet. À l'aide des corolles lexicales² et de l'affiche de planification, les élèves ont écrit dans leur livre d'or un texte sur leur présent et un texte sur leur avenir. Les apprenants n'ont pas eu besoin de la dictée à l'adulte, ils ont

² Chaque élève avait un exemplaire des deux corolles et elles étaient également affichées au tableau.

eu recours à l'énonciation écrite et au principe alphabétique (principe orthographique en grande partie pour une élève et pour certains mots courants pour les autres). Tous les élèves ont mobilisé les corolles lexicales, surtout pour le texte sur le futur. En effet, dans les productions, on retrouve les mots et expressions « quand je serai grand(e) », « cuisinier », « jouer », « dormir », « faire des bêtises », « docteur », « habiter dans une grande maison » etc. Cependant, dans la plupart des premiers jets, bien que les mots et groupes de mots aient été correctement orthographiés selon l'usage grâce à l'utilisation des corolles lexicales, les erreurs grammaticales étaient nombreuses, ce qui n'est pas étonnant compte tenu du niveau scolaire des apprenants. Néanmoins, le découpage de la chaîne parlée n'a pas posé de problème alors que ce fut le cas lors des premiers jets du premier projet de lecture-écriture. En outre, les apprenants ont montré plus de facilités à rédiger le premier jet de l'album « Quand je serai grand » que celui de l'album « Quand j'étais petit ». Plusieurs facteurs peuvent l'expliquer. D'une part, le caractère personnel du texte à produire a davantage motivé les élèves dans leur tâche, leur liberté d'expression étant d'autant plus grande puisque cette fois-ci, ils écrivaient seuls. D'autre part, l'écriture devenant de plus en plus familière, la surcharge cognitive était moins présente. L'objectif de cette première étape a été que les élèves se mettent dans la peau d'un auteur et couchent leurs idées sur le papier. L'aspect de la langue qui était visé était clairement le sens et j'ai veillé à ce que cet objectif soit explicite pour les enfants afin qu'ils ne se censurent pas de peur de faire des erreurs. C'est la raison pour laquelle j'ai très peu sollicité le code lors de cette étape. Néanmoins, j'ai demandé aux élèves d'oraliser leur premier jet afin qu'ils puissent se rendre compte de l'une ou l'autre incompréhension, de l'un ou l'autre manque.

La seconde étape a été la réécriture dont l'objectif était d'améliorer le premier jet, tant au niveau du sens qu'au niveau du code. J'ai d'abord invité les élèves à relire leur premier jet et à ajouter ou modifier des éléments s'ils le désiraient. Ensuite, les élèves ont utilisé leurs différents outils (Eurêka, boîte à mots, cahier de lecture, livre d'or, corolles) pour dissiper certains doutes quant à l'orthographe. Suite à cette première relecture autonome, je suis intervenue différemment auprès des élèves. Pour ceux qui en étaient capables, j'ai simplement souligné les formes écrites posant problème et les élèves ont corrigé eux-mêmes. Pour certains élèves en légère difficulté, j'ai proposé du tutorat avec un autre élève de la classe qui avait terminé sa réécriture. Pour les quelques élèves en grande difficulté, j'ai travaillé avec eux de manière individuelle. Fatou, qui fait partie des élèves éprouvant de grandes difficultés, avait écrit un texte assez considérable. Elle avait parfaitement mobilisé l'énonciation écrite pour orthographier les mots « maintenant », « aujourd'hui », « quand je serai grande », « stagiaire », « quand je serai vieille ». De plus, son texte était correct syntaxiquement, ce qui était déjà remarquable compte tenu de ses difficultés. Néanmoins, les normes grammaticales n'étaient pas respectées dans son premier jet. Nous avons donc travaillé ensemble pour l'améliorer : « À quoi doit-on faire attention quand on écrit

une phrase ? - À ce qu'elle ait du sens, à la majuscule au début et au point à la fin », « Lis-moi ta phrase : *aujourd'hui, je travailler et je jouer*. - Est-ce que cela te paraît correct ? - Non, on dit *je travaille et je joue* ». De cette manière, Fatou a pu, au même titre que les autres, avoir une production écrite sensée et correcte grammaticalement.

La troisième étape a été la maquette. Les élèves avaient tous réécrit leur texte dans leur livre d'or et je l'avais validé. À l'issue de la réécriture, chaque auteur a reçu un carton blanc afin de réaliser la maquette, celle qui serait dans l'album. Spontanément, les élèves ont verbalisé l'objectif de cette étape : « Il faut prendre notre plus belle écriture car ce sera dans le livre ! » ; « Il faut que tout le monde puisse lire notre livre alors il faut écrire le mieux possible ». Certains élèves ont tracé des lignes au crayon pour plus de facilité et les ont effacées ensuite pour que ce soit plus esthétique. Une petite partie des élèves a dû recommencer la maquette à cause d'une erreur, d'une rature ou d'une écriture illisible. Cependant, aucun n'a exprimé de réticence par rapport à cette nécessité de recommencer et l'initiative a même été prise par les élèves eux-mêmes. En effet, non satisfaits de leur maquette, ils ont pris la décision de la recommencer afin d'obtenir un rendu plus joli pour le livre.

Je vois ici combien les conceptions didactiques de l'écriture influencent le rapport à l'écrit de l'élève. En effet, dans certaines classes, les jeunes enfants copient uniquement pour copier et cela est parfois même une punition. Dans des cas comme ceux-là, comment favoriser l'entrée dans l'écrit des élèves ? Ce type de méthode semble plutôt être un moyen de dégoûter les enfants de l'écriture. Dans l'approche intégrative dont je me suis inspirée pour mettre au point mon dispositif, les conceptions didactiques sont tout autres. J'ai donc remarqué que, loin de la considérer comme une punition, les élèves ont pris la tâche de *copiage* très à cœur et cela est très probablement dû au projet et à la dimension communicationnelle très présente tout au long de celui-ci mais aussi à l'explicitation de l'objectif qui donne du sens à la tâche.

La dernière étape a été le chef-d'œuvre, c'est-à-dire l'album mis en page avec le texte et les illustrations de chaque auteur.

La mise en forme du texte de ce second album a constitué une étape riche en apprentissages (formulation d'un texte sur soi-même, énonciation écrite, geste de psychomotricité fine pour écrire, toilettage, etc.) et essentielle au projet de classe. L'organisation de cette phase d'écriture en sous-étapes poursuivant chacune un objectif spécifique explicite a permis à chaque élève d'obtenir une production dont il soit fier et un album de jeunesse collectif créé de toutes pièces par la classe.

Figure 6. « Quand je serai grande », exemple de production



2.2.4 Réalisation des illustrations de l'album *Quand je serai grand*

Étant donné que nous travaillions à la création d'un *album de jeunesse*, l'éveil artistique a occupé une place non négligeable au sein du projet. En effet, ce fut l'occasion de découvrir de nouveaux artistes (Picasso, Modigliani, Warhol et Magritte), d'analyser une partie de leur œuvre et de s'essayer à leur spécificité.

Nous avons travaillé l'autoportrait du présent et celui du futur. De plus, la production des illustrations a permis d'aborder brièvement le rapport texte/image. En effet, pour réaliser leur autoportrait du futur, les élèves ont, à la manière de Magritte, placé un objet symbolisant leur avenir au milieu de leur tête. De cette façon, Mireille qui sera riche a collé des billets de 50 euros sur sa tête. Abdel-Rachid qui a le projet de devenir cuisinier a collé une taque électrique sur son front.

Le projet de réaliser un album de jeunesse et d'inviter les familles à une après-midi de lecture représente bien plus qu'un projet de lecture-écriture, il s'agit d'un projet interdisciplinaire. En effet, bien que la didactique la plus présente et celle qui m'intéresse dans ce travail soit celle du français, la mise en place de ce projet a nécessité le recours aux arts plastiques pour réaliser les illustrations et aux mathématiques (grandeurs, capacités) pour préparer des cocktails de jus de fruits afin d'accueillir les invités plus chaleureusement.

Les deux séances d'éducation plastique ont constitué une porte d'entrée alternative dans l'univers de l'album. L'image étant une composante principale de l'album de jeunesse, nous ne pouvions la négliger. De ce fait, les élèves se sont réellement impliqués dans la tâche artistique et y ont pris goût, ils se sont félicités entre eux (« Waouw Katia tu seras comme ça plus tard ! Trop belle » ; « On voit bien que Malika veut devenir docteur » ; « Ton dessin ressemble à celui-là **en montrant le portrait de Marilyn Monroe réalisé par Andy Warhol** » etc). En outre, la découverte et l'analyse d'œuvres artistiques ont apporté aux élèves un bagage culturel supplémentaire. Ils ont pu s'identifier aux artistes (« je fais comme Magritte »). Enfin, le support à l'écrit que constitue l'image est très souvent apprécié par les enfants ayant moins d'affinités avec la culture écrite et peut servir de porte d'entrée plus attirante pour lire ou écrire un texte.

Ainsi, la réalisation des images grâce aux arts plastiques s'est avérée une véritable plus-value non seulement pour le projet d'écriture et pour le projet de classe mais également pour le projet social, car comme l'a très bien exprimé Katia, « les parents qui ne comprennent pas le français pourront quand même comprendre parce qu'ils verront les dessins ».



Figures 7 et 8. 1^{re} et 4^e de couverture de *Quand je serai grand*

2.2.5 Production d'un carton d'invitation pour *La fête des cocktails et du livre*³

Assez tôt dans le dispositif, Dounia a interpellé la classe en demandant : « Mais comment les parents vont savoir qu'ils sont invités ? », ce à quoi Mehdi a répondu : « On peut faire une invitation comme aux anniversaires ». Le fait qu'un élève fasse cette proposition montre qu'il a pris conscience de la fonction communicationnelle de l'écrit. De plus, cette suggestion était tout à fait pertinente et correspondait à la prochaine étape du dispositif didactique.

Avant d'entamer le chantier d'écriture portant sur le carton d'invitation, j'ai invité les élèves à choisir un nom pour notre fête. Plusieurs propositions ont été formulées :

³ L'idée de réaliser un chantier d'écriture sur le carton d'invitation m'a notamment été inspirée par le TFE de Charlotte Thomas cité dans G. Deleuze (2015-2016).

- › la fête du livre et des cocktails ;
- › la fête des parents ;
- › la fête des familles ;
- › la fête des lecteurs.

Nous avons procédé à un vote démocratique pour en sélectionner un. À l'issue de ce vote, la première proposition a été retenue à 13 votes sur 17.

La première étape du chantier d'écriture a été de reprendre la question de Dounia et la suggestion de Mehdi : « Comment prévenir nos familles qu'elles sont invitées à la fête du livre et des cocktails ? ». Cette question en a éveillé d'autres parmi les enfants : « Et comment ils vont savoir à quelle heure ils doivent venir ? », « Et à quel endroit ? » etc. Cette réflexion collective s'est soldée par la réitération de la suggestion de Mehdi et la classe a estimé qu'elle était tout à fait valable pour répondre à nos besoins.

Nous avons donc réalisé une affiche de planification. Étant la troisième depuis le début du dispositif, cette affiche de planification a été très facilement réalisée par les élèves. L'enjeu ayant constitué le critère de choix de ce type de texte, les élèves l'ont très rapidement identifié : il s'agissait de « prévenir nos parents pour qu'ils viennent à la fête du livre et des cocktails ». L'intention a également été mise en évidence lors de cette phase de planification puisque les élèves ont défini l'objet en y incluant un objectif : « informer nos invités grâce au carton d'invitation ». Cette affiche de planification, à l'image des précédentes, a organisé le projet d'écriture.

Contrairement à ce qui est proposé dans la démarche du Groupe de recherche d'Écouen, les élèves n'ont pas réalisé de premier jet. Cependant, je les ai amenés à faire émerger leurs conceptions initiales en entamant l'affiche de caractérisation du carton d'invitation. Les élèves ont pu ainsi mettre en évidence que dans un carton d'invitation, devaient se trouver :

- › la date de la fête ;
- › le nom de ceux qui invitent ;
- › ce qu'on va fêter.

Ensuite, chaque enfant a reçu quatre cartons d'invitation d'experts, les a lus et analysés individuellement. Avant de se mettre au travail, les élèves ont réfléchi à l'objectif de cette tâche. « À votre avis, pourquoi je vous demande de lire ces textes d'experts ? *Qu'est-ce qu'un expert ?* - Un expert est un professionnel ou un champion. - On va regarder dans ces invitations comment faire pour faire une bonne invitation. - Ça va nous aider pour écrire notre carton ». Ce questionnement métacognitif a donné plus de sens à la tâche.

À l'issue de l'analyse des cartons d'invitation, notre affiche de caractérisation était quasiment exhaustive. Nous disposions de tous les éléments nécessaires pour réaliser notre propre carton. Pour ce faire, les élèves ont procédé à une dictée collective à l'adulte. Ils m'ont dicté le texte à écrire au tableau et nous avons vérifié que toutes les caractéristiques s'y trouvaient.

Chers parents,

Vous êtes invités à la fête du livre et des cocktails le vendredi 28 avril 2017 de 14 h 30 à 15 h 30 dans la classe de madame Maguy. Les élèves de 2^eA de l'école Sans Souci vont vous lire leur livre Quand je serai grand et vous servir des cocktails. Pourriez-vous nous donner votre réponse avant le mercredi 26 avril ?

Merci d'avance,

Les élèves de 2^eA

Ensuite, chaque apprenant a reçu un carton vierge pour copier le texte et le décorer à sa guise, tout en gardant le thème en tête. Avant d'écrire, j'ai posé aux élèves la question suivante : « Est-ce important de se concentrer pour bien écrire ? Est-ce important que le carton soit joli ? Pourquoi ? - Oui parce que s'il est beau, nos parents auront plus envie de venir. - Oui car il faut que les parents puissent lire notre invitation et qu'elle leur donne envie de venir à notre fête ». Les réponses des élèves montrent qu'ils ont bien intégré l'enjeu esthétique de la production finale.

Certains élèves qui avaient terminé rapidement ont réalisé un second carton d'invitation pour d'autres destinataires : le directeur de l'école, ma promotrice et professeure de français et mon psychopédagogue, qui avaient tous deux rencontré les élèves lors d'une visite de stage. D'autres élèves ont dû recommencer à cause d'une rature ou autre, mais encore une fois, le fait de recommencer ne leur a posé aucun problème car ils connaissaient l'objectif de cette réécriture. De plus, lorsqu'un enfant avait terminé le carton destiné à ses parents, je prenais son invitation en mains et en faisant un pas en arrière, je lui demandais ce qu'il en pensait, si ce carton lui donnait envie de venir à notre événement. Ce petit geste a permis aux élèves de positiver leur production et de vérifier l'atteinte de l'objectif. Les chefs-d'œuvre étaient tous très jolis, lisibles et attractifs.

À la fin de ce chantier d'écriture, j'ai demandé aux élèves ce qu'ils avaient appris. Ils ont été capables de définir le carton d'invitation en se référant aux éléments de l'affiche de caractérisation. Ce moment de réflexion a permis d'institutionnaliser les nouveaux savoirs liés au projet d'apprentissage. La comparaison de notre carton d'invitation avec l'affiche de caractérisation a servi d'évaluation systématique.

La réalisation de ce carton d'invitation a été au cœur du projet social puisqu'il représente le lien concret entre la classe et l'extérieur de l'école. Il a été une totale réussite, une élève a même expliqué ceci : « Ma maman a pris congé quand elle a vu le beau carton que je lui ai offert ». Les nombreuses réponses positives qui nous sont parvenues, la lettre de réponse envoyée par mon psychopédagogue ainsi que la présence des familles lors de la fête ont permis d'évaluer le chef-d'œuvre de manière pragmatique.

Le choix d'amener les élèves à réaliser un carton d'invitation plutôt que de distribuer un simple avis s'est avéré bénéfique puisqu'il a été l'occasion de faire acquérir de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences tout en se montrant plus efficace pour plusieurs raisons. Premièrement, les élèves ayant mis du temps et de l'énergie pour le réaliser ont très rapidement transmis le carton d'invitation à leurs parents et l'ont probablement accompagné d'une explication orale. Deuxièmement, les parents ont certainement montré plus d'intérêt et d'implication pour cette invitation spécialement conçue pour eux qu'ils ne l'auraient fait pour un avis parmi d'autres. Troisièmement, ce carton décoré en fonction du thème de la fête et donc appuyé par une image a pu être plus évocateur pour les parents ne maîtrisant pas le français à l'écrit. Par conséquent, j'estime que ce chantier d'écriture a joué un rôle important au sein du dispositif.

2.2.6 Séance de lecture préalable à la présentation de l'album

Le déroulement de cette séance de lecture préalable à la présentation de l'album est en tout point semblable à la séance de lecture du premier projet de lecture-écriture.

J'ai une première fois lu moi-même l'album « Quand je serai grand » à la classe, de la même manière que s'il s'agissait d'un texte d'expert. J'ai présenté les auteurs-illustrateurs, j'ai posé des questions sur le sens (« À votre avis, pourquoi Malika a-t-elle représenté une valisette sur sa tête ? - Parce qu'elle veut devenir docteur et c'est une valise de docteur et on voit qu'elle a peint comme Magritte » etc.) et sur l'aspect général et esthétique du livre (« Qu'est-ce que vous appréciez sur la page de Kader ? - Il a peint comme Picasso ! » ; « Brahim et Kader ont tous les deux peint comme Picasso »). J'ai donc attiré l'attention des élèves sur le rapport texte/image, sur les indices du texte et des illustrations qui nous aident à comprendre l'album et qui le rendent agréable à regarder.

Les enfants ont exprimé une grande fierté en découvrant l'objet-livre (« waaaaaouh » ; « C'est trop beau » ; « C'est nos propres première et quatrième de couverture ») ; quelques élèves ont laissé paraître une certaine gêne au moment de leur double page, probablement due au caractère très personnel de cet écrit et de ces dessins. Le climat de découverte de l'album a été très bienveillant et les enfants ont valorisé leur production et celles des autres. « J'adore le texte de Siham, on sait plein de choses sur son futur » ; « Katia a super bien dessiné » ; « Abdel, Brahim et Mehdi veulent tous les trois devenir cuisiniers » ; « L'image de Mireille plus tard est rigolote, elle a bien choisi,

on voit qu'elle sera riche » sont autant d'avis émis par les élèves qui témoignent de l'intérêt et de l'attitude positive qu'ils ont eus envers leur œuvre collective.

Katia a encore une fois relevé le fait que si certains parents ne parlent pas le français (ce qui est le cas de sa maman), ils ne seront pas exclus car ils pourront comprendre grâce aux images. C'était en effet une raison supplémentaire pour laquelle j'ai choisi l'album de jeunesse, me doutant que certains parents seraient dans ce cas et désirant les inclure dans le projet.

Ensuite, nous avons repris l'affiche « À quoi doit-on faire attention quand on lit un livre à d'autres » réalisée lors du premier projet de lecture-écriture et nous avons procédé à un rappel de tous les éléments importants. Les élèves ont reçu chacun leur propre exemplaire de l'album « Quand je serai grand » en couleurs, afin qu'ils puissent profiter du travail artistique de chacun. Cette fois-ci également, ils ont exprimé leur joie de se voir confier un tel objet, qui leur appartienne. La fierté était d'autant plus grande qu'ils en étaient les concepteurs du début à la fin. Chaque élève s'est entraîné à lire l'album seul à voix haute avant de faire équipe avec un autre lecteur pour s'entraider et s'échanger des conseils. Certains emportaient même leur livre à la récréation pour s'exercer encore.

À la fin du conseil de coopération de la semaine, nous avons fait une lecture orale commune, une sorte de répétition générale en préparation du jour J. Les élèves se sont placés en ligne et chacun à son tour a fait un pas en avant pour lire son texte et faire le tour de l'assemblée (à ce moment-là, j'étais toute seule mais les chaises placées en arc de cercle faisaient office de public) pour montrer les images. À la fin de cette séance, nous étions fin prêts pour accueillir notre public.

2.2.7 Fête du livre et des cocktails

Le vendredi 28 avril 2017, jour de la fête du livre et des cocktails, nous avons commencé par attribuer un rôle à chacun afin d'organiser au mieux le déroulement de l'après-midi. Comme toute la mise en projet, cette attribution s'est faite de manière démocratique et chaque élève a pu faire part de ses desideratas. À force de négociations et de compromis, nous avons obtenu une liste de rôles qui convienne à tous.

Ensuite, nous avons préparé les cocktails de jus, tâche finale de la séquence de mathématiques sur les capacités. Chaque groupe de trois élèves s'est chargé de suivre une recette et a préparé une cruche de cocktail. Nous avons également décoré la classe et le tableau, à la demande des élèves qui voulaient rendre les lieux plus chaleureux.

La plupart des élèves étaient très stressés et n'hésitaient pas à le faire savoir : « Je streeeeeeesse », « J'ai le trac ». Pour tenter de diminuer ce stress, nous avons fait quelques exercices de respiration mais avant tout, j'ai veillé à rassurer les élèves sur la qualité du travail fourni et sur la fierté qu'ils étaient légitimes de ressentir. Ce stress,

qui était beaucoup moins présent lors de la lecture aux enfants de 3^e maternelle, était probablement dû au public impressionnant et aux modalités.

Les premiers parents sont arrivés, accueillis par les élèves dont c'était la tâche. Le directeur de l'école est également venu. Au total, une quinzaine de parents et quelques frères et sœurs étaient présents. Dounia et Arthem ont installé tous les invités sur les chaises placées en arc de cercle.

Khaleb et Abdel ont présenté le projet à l'assemblée, ensuite chaque enfant à son tour s'est avancé sur le devant l'estrade pour lire sa double page. Afin de faire profiter le public des belles images, il faisait le tour de l'arc de cercle, livre grand ouvert, avant de regagner sa place. La maman de Katia, qui maîtrise très peu le français, était présente et a porté beaucoup d'attention aux images.

À la suite de la lecture, les enfants ont servi les cocktails ainsi que des gâteaux et des oignons frits apportés par des parents. Les invités ont trouvé les cocktails délicieux. Plusieurs parents se sont adressés à moi pour me remercier du travail accompli. La maman de Julia a particulièrement exprimé sa gratitude et m'a confié que j'allais beaucoup manquer à sa fille. Un certain nombre de parents ont tenu à photographier leur enfant aux côtés de ma maitre de stage et de moi-même.

Cette fin d'après-midi a donc été un moment convivial créant du lien social et compte tenu de la réussite de cette fête, je pense que le projet social a abouti, à son échelle, à diminuer le fossé qui existe parfois entre culture du milieu d'appartenance sociale et culture scolaire.

2.2.8 Retour sur le projet

La semaine suivant mon stage, je suis retournée en classe pour poser quelques questions aux élèves concernant le projet. J'ai commencé par une question très ouverte : « Qu'avez-vous pensé du projet ? »

Voici les réponses spontanées que j'ai reçues : « Je suis fière de tout notre travail » ; « Moi je n'ai pas du tout stressé pour lire notre livre » ; « Moi je stressais trop mais après ça a été » ; « C'était trop chouette de faire des cocktails » ; « Je crois que les parents ont bien aimé » ; « J'ai envie de recommencer » ; « J'ai bien aimé mais au début j'avais le trac de montrer mes dessins » etc. Les enfants ont abordé différents aspects du projet, la fierté du travail accompli, le stress éprouvé ou non lors de la lecture aux parents, le plaisir de préparer des cocktails, le sentiment que la lecture a été appréciée, le désir de réitérer l'expérience ou encore le trac de dévoiler une expression artistique personnelle. Tous les élèves sans exception ont exprimé un avis positif concernant le projet.

Ensuite, j'ai demandé aux élèves s'ils avaient éprouvé des difficultés lors de la tâche et à quel(s) moment(s) : « C'était difficile d'écrire au début mais après c'était plus

facile » ; « C'était difficile de lire devant tout le monde, je stressais donc j'ai lu très vite » ; « Moi j'ai trouvé que c'était facile d'écrire ». Ces réactions témoignent que lorsque l'on aborde des questions plus scolaires (difficultés), les élèves se concentrent instinctivement sur les tâches de lecture et d'écriture et se réfèrent par conséquent davantage au projet d'apprentissage. Elles montrent également une évolution entre le début et l'après, qui peut être due à l'utilisation des outils ou tout simplement à l'acquisition d'expérience supplémentaire en la matière, ou encore être le fruit des deux facteurs. Je remarque aussi que pour certains élèves, la lecture à d'autres est plus difficile que la lecture orale dans le cadre scolaire habituel, et ces élèves-là ont très bien identifié le facteur de difficulté supplémentaire : le stress, probablement dû à l'enjeu de communication (« Il faut que mon public comprenne et apprécie ce que je lis ») et à l'enjeu social (« Que vont-ils penser de moi, de ma lecture ? »).

Après mon départ, les élèves ont écrit ce qu'ils avaient pensé du projet dans leur cahier de textes libres⁴. La majorité des enfants a témoigné du plaisir éprouvé en préparant les cocktails et en réalisant l'album ; c'est donc l'aspect concret du projet qui est le plus présent dans leurs écrits. Dans les deux cas, ils ont apprécié le fait de manipuler (les jus, les contenants, l'objet-livre) et de créer eux-mêmes une production.

Cependant, ils ont également été nombreux à faire référence au processus d'écriture et au moment de lecture à d'autres. Bien que lors du retour oral, plusieurs élèves aient confié avoir éprouvé des difficultés pour écrire et pour lire, ils ont également beaucoup apprécié ces moments. Leurs petits textes montrent qu'ils ont pris du plaisir à lire et à écrire et que leur rapport à l'écrit, au cours de ce projet, a été positif.

Une élève a mis en évidence le plaisir d'observer les illustrations : « J'ai aussi aimé les couleurs. Et les images » et un autre a exprimé son plaisir de les réaliser : « J'ai aimé quand on a collé des images sur notre visage ». Le choix didactique de réaliser un album de jeunesse comme production finale a été pertinent selon moi étant donné que certains élèves ont éprouvé un plaisir supplémentaire à admirer les images mais aussi à les créer. La dimension interdisciplinaire de ce projet, que ce soit à travers les mathématiques et les cocktails de jus ou à travers les arts plastiques, a constitué une réelle plus-value et a permis, en plus des nombreux apprentissages, une implication de tous au sein du projet.

Enfin, une élève a évoqué le carton d'invitation et la gratitude de voir les invités y répondre positivement : « ses tes formidable [...] même quan on na fabriquer notre cartte j'ai iamé ai mersi bocou de veunirs dans notrs fête ». Ce deuxième projet d'écriture inséré dans le grand projet de classe a été l'occasion de différents apprentissages (conceptualiser le carton d'invitation, structurer un écrit, travailler le geste moteur,

⁴ Nota Bene : il s'agit d'un cahier de textes libres dans lequel la titulaire ne corrige pas l'orthographe.

moment de métacognition) et a occupé une fonction primordiale dans la réussite de notre fête. Dans son texte, cette élève exprime la joie qu'elle a éprouvée en créant l'*objet-carton* et en constatant que l'objectif de cet écrit avait été atteint.

Les retours des élèves concernant le second projet ont été très positifs et ont permis de mettre en évidence les éléments que les apprenants avaient particulièrement appréciés ainsi que les difficultés rencontrées.

3. CONCLUSION

Cette expérimentation a, dans une certaine mesure, permis d'atteindre l'objectif fixé qui était d'*observer l'éventuelle évolution du rapport à l'écrit entretenu par les élèves avant et après l'expérimentation d'un tel dispositif*. J'ai entamé ma recherche sur un constat dissonant entre les missions censées être relevées par l'école⁵ et les inégalités pourtant encore très présentes en son sein. En effet, l'école doit *amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle, préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures, assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale* (Décret mission, 1997, p. 4). Selon moi, une maîtrise fine de la langue d'enseignement et langue officielle est une condition sine qua non à l'atteinte de ces objectifs. Or encore trop souvent, des jeunes illettrés ayant pourtant suivi un enseignement durant douze ans sortent de notre système scolaire (Girod R., cité dans Fijalkow E. et J., 2010, p. 37). À travers ce travail, j'ai voulu chercher des pistes didactiques et pédagogiques susceptibles, à l'échelle de l'enseignant, d'enrayer ce phénomène et ce dès le plus jeune âge.

La mise en recherche a visé un public spécifique, ayant nécessairement des besoins spécifiques, mais j'estime que le dispositif didactique est transférable dans toute classe accueillant des enfants entrant dans l'écrit. En effet, d'une part, chaque enfant qui entre dans l'écrit éprouve des besoins spécifiques et d'autre part, il s'agit d'un dispositif qui permet la différenciation pédagogique.

QUELS SONT CES BESOINS SPÉCIFIQUES ?

Premièrement, la maîtrise du français langue orale peut parfois s'avérer difficile, notamment pour les élèves allophones, mais pas uniquement. En effet, la langue parlée, à l'instar de la langue écrite, est une expression culturelle qui par nature dépend de la culture de celui qui la parle. La langue parlée à la maison est parfois très différente

5 Cf. décret « Missions », ou décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, du 24/07/1994.

de la langue d'enseignement, qu'il s'agisse d'une autre langue (espagnol, arabe, portugais, etc.) ou d'un français éloigné du français « scolaire ». Le public dit moins favorisé a donc besoin d'un espace de confiance, où l'erreur est source d'apprentissage et non génératrice de moquerie ou de punition. Chaque effort doit être valorisé par l'enseignant. C'est dans cette optique que j'ai envisagé ma relation avec les élèves durant tout le stage et particulièrement lors des activités liées à l'entrée dans l'écrit.

Deuxièmement, il s'agit d'un public qui dans beaucoup de cas entretient un rapport au savoir différent de celui implicitement valorisé par l'école (Bautier et Rayou, 2013), à savoir le rapport au savoir objet (Delepiere, 2014). La culture scolaire et les malentendus qu'elle génère peuvent être la source de difficultés pour les jeunes enfants issus de milieux populaires entrant dans l'écrit. Ceux-ci ont donc besoin que l'enseignant explicite ou fasse expliciter les attentes de l'école, les objectifs spécifiques d'une activité mais aussi qu'il encourage les raisonnements métacognitifs liés à la langue écrite. Lors de mon expérimentation, j'ai mis un point d'honneur à répondre de mon mieux à ce besoin spécifique.

Troisièmement, un éventuel conflit de loyauté peut émerger chez les enfants, entre l'école d'une part, antre consacré à la langue écrite, et le milieu familial d'autre part, au sein duquel la langue scolaire est parfois rejetée ou simplement source d'un sentiment d'illégitimité. Afin d'éviter ou de gérer l'émergence de ces éventuels conflits lors de l'entrée dans l'écrit, les élèves issus de milieux d'appartenance socialement défavorisés ont besoin que l'école tisse une relation de confiance avec leurs parents ou tuteurs légaux et associent ceux-ci au processus d'entrée dans l'écrit, en les invitant à différents moments en classe, sans jugement. C'est ce que j'ai fait à la fin du dispositif, en accueillant les parents lors d'une fête autour de la lecture organisée par les enfants.

QUELS DISPOSITIFS PERTINENTS PEUT-ON METTRE EN PLACE POUR QUE CHAQUE APPRENANT PUISSE APPRÉHENDER POSITIVEMENT SON ENTRÉE DANS L'ÉCRIT ?

Pour rappel, les dispositifs mis en place lors de ma recherche ont été les suivants : le chantier d'écriture, la dictée à l'adulte et l'énonciation écrite.

Les différents chantiers d'écriture expérimentés ont permis de fédérer les élèves autour de projets communs. Pour chaque chantier, un projet d'apprentissage, un projet d'écriture et un projet de classe ont été investis par les apprenants. Pour le chantier portant sur l'album *Quand je serai grand*, on peut même parler d'un projet social.

Ce dispositif a présenté plusieurs avantages, entre autres la proposition d'une tâche complexe porteuse de sens, l'implication de tous dans une production collective, le travail individuel, une situation de communication authentique et sensée, l'occasion de réfléchir au sens et à l'univers technique de l'écrit et donc la favorisation de la clarté cognitive.

Le recours à la dictée à l'adulte pour certains élèves éprouvant des difficultés à entrer dans l'écrit s'est avéré pertinent pour leur permettre de travailler les mêmes

compétences que le reste de la classe. De plus, la mise en place de ce dispositif a permis de différencier les processus d'apprentissage sans différencier la tâche finale.

L'énonciation écrite a permis aux élèves d'acquérir une certaine autonomie par rapport à la langue écrite. Au même titre que la dictée à l'adulte, ce dispositif s'est avéré efficace pour différencier les processus d'acquisition des apprentissages en donnant aux élèves les outils nécessaires pour avancer à leur rythme.

Pour certains élèves, j'ai eu recours à « un mixte » entre ces deux dispositifs : la dictée à l'adulte était nécessaire pour aider les enfants à écrire certaines phrases ou mots et l'énonciation écrite était suffisante à d'autres moments d'écriture.

Les différents dispositifs sollicités lors de mon expérimentation se sont par conséquent avérés pertinents pour permettre à tous les élèves d'entrer dans l'écrit en explorant chacune des composantes de cette acculturation selon ses propres besoins.

EST-CE PERTINENT D'INTRODUIRE DES NOTIONS DE CODE LORS DE CET APPRENTISSAGE ?

Lors de l'expérimentation de mon dispositif, j'ai objectivé la langue avec les élèves à quelques moments, mais l'étude du code s'est faite plutôt rare. En effet, nous avons par exemple abordé brièvement les formes féminines ou masculines de certains noms ou caractérisants parce que nous en avons besoin pour écrire, ou encore nous avons explicité certains termes propres à la langue écrite (auteur, albums de jeunesse, phrases, mots, points, majuscules etc.) ou lors du toilettage des textes. Néanmoins, c'est surtout le sens qui a pris le dessus lors des différents projets et cette observation s'explique par plusieurs facteurs.

En effet, l'entrée dans l'écrit et tout ce que cette transition culturelle implique en termes de mobilisation de ressources cognitives et affectives demandant déjà énormément d'investissement personnel de la part des élèves, je n'ai attiré leur attention sur le code que lorsque j'ai jugé cela nécessaire (utile pour le projet de classe) ou pertinent (utile pour le projet d'apprentissage). J'ai donc veillé à réserver l'analyse de code à des moments propices et accessibles aux élèves.

Par ailleurs, le fait que nous ayons également travaillé la langue écrite à d'autres moments lors de mon stage (études de phonèmes à la demande de ma maître de stage, mais toujours en partant d'un texte authentique et dans l'esprit de l'approche intégrative) a limité les moments dédiés à l'analyse des caractéristiques techniques lors des projets mais a permis de faire des liens entre les phonèmes étudiés et les productions des élèves, notamment grâce à la boîte à mots.

Ainsi, l'introduction de notions de code lors de l'entrée dans l'écrit me semble pertinente à certains moments, mais ne doit en aucun cas être l'unique composante travaillée avec les élèves. Se limiter au sens lors de l'apprentissage de la langue écrite à l'école serait

également une erreur puisque cela favoriserait les élèves capables de comprendre seuls les caractéristiques techniques de l'écrit, au détriment de ceux qui ont justement besoin de l'école pour y parvenir.

Le dispositif proposé pourrait bien entendu être amélioré, par exemple en invitant en classe un(e) auteur(e) d'albums de jeunesse afin de bénéficier des conseils de l'expert en direct. Ce serait l'occasion d'un échange culturel exceptionnel permettant de démystifier la langue écrite pour de jeunes apprenants entamant leur apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

Bautier, E., Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.

Bautier, E., Rochex, J.-Y. Équipe ESCOL (1997). *Ces malentendus qui font les différences*. Paris : Université Paris VIII.

Communauté française de Belgique (aujourd'hui : Fédération Wallonie-Bruxelles) (1998). *Décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives*.

Communauté française de Belgique (aujourd'hui : Fédération Wallonie-Bruxelles) (1997). *Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*.

Delepiere, M. (2014-2015). *Pédagogie générale*. Haute École de Bruxelles/Defré.

Deleuze, G. (2015-2016). *AA Français, Normale Primaire, bloc 2, palier 1*. Haute École de Bruxelles/Defré.

Deleuze, G. (2016-2017). *AA Français, Normale Primaire, bloc 2, palier 2, UE Formation aux écrits professionnels et à la recherche 2*. Haute École de Bruxelles/Defré.

Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette éducation.

Fijalkow, E., Fijalkow, J. (2010). *La lecture*. 2^e éd., Paris : Le cavalier bleu (Coll. Idées reçues).

Groupe de recherche d'Écouen (1994). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette éducation.

Ramos, M. (1997). *Quand j'étais petit*. Paris : Pastel.

Thomas, Ch. (2014-2015). *Comment donner du sens à l'écriture au premier cycle auprès d'enfants dont le français n'est pas la langue première ?* Travail de fin d'études présenté en vue de l'obtention du diplôme de bachelier institutrice primaire. Haute École de Bruxelles/Defré.

L'interprétation d'un album diffère-t-elle selon les cultures ?

■ Cansu Altepe

Il y a trois versions à une histoire : la vôtre... la mienne... et celle qui est vraie. Personne ne ment.

Robert Evans

Autrefois, la lecture était considérée comme un processus de décodage et de compréhension. À l'école, l'enseignant vérifiait si l'enfant était capable de déchiffrer et de comprendre ce qu'il lisait, on parlait alors de « compréhension à la lecture ». Aujourd'hui, on s'intéresse davantage à l'interprétation et on considère la lecture comme un processus à trois étapes : décodage, compréhension et interprétation. L'enseignant pratique des exercices de lecture durant lesquels l'apprenant est amené à faire des hypothèses de lecture, à inférer, à interpréter. L'interprétation reste néanmoins un domaine moins exploré et présente une difficulté pour l'enseignant quant à son exploitation au sein de sa classe. En effet, l'interprétation peut différer d'un lecteur à l'autre et différents facteurs peuvent être à l'origine de cette diversité d'interprétations. C'est pourquoi il n'est pas facile pour un enseignant de vérifier, d'accepter, de refuser ou de limiter l'interprétation.

C'est la raison pour laquelle je me suis intéressée aux facteurs susceptibles d'influencer l'interprétation et me suis focalisée sur un facteur en particulier, la culture, à travers la question suivante : *L'interprétation d'un album diffère-t-elle selon les cultures ? Comparaison des interprétations dans des cultures à travers un dispositif de mise en réseau autour des albums de Rascal, dans le cycle 3.* J'ai mené mon expérimentation dans deux contextes culturels différents et j'ai comparé les interprétations récoltées dans les deux contextes afin d'évaluer l'influence de la culture sur l'interprétation.

CADRE THÉORIQUE

LECTURE

Aujourd'hui, on considère la lecture comme une construction de sens, ce qui implique un intérêt pour l'interprétation. Le lecteur construit le sens du texte qu'il lit et ce, notamment, grâce à ses connaissances antérieures organisées sous forme de schémas (Giasson, 2011), grâce à une encyclopédie intérieure comprenant des scénarios provenant de lectures antérieures et permettant l'intertextualité (Eco, 1979), mais également grâce à un code linguistique, grammatical (Jakobson). La construction de sens d'un texte peut donc différer selon les connaissances antérieures, les lectures antérieures et le code linguistique du lecteur.

À travers mon expérimentation, j'ai tenté d'évaluer l'influence de la culture sur l'interprétation. J'ai également tenté de déterminer où se situeraient les limites de l'interprétation, dans le cas où la culture aurait une influence sur l'interprétation. Si chaque lecteur construit le sens de sa lecture à partir de ses connaissances, de son encyclopédie, de sa culture, etc. se pose la question des limites de l'interprétation.

Ce raisonnement m'a menée vers une autre question : celle de l'intention (Eco, 1992). Eco distingue l'intention de l'auteur, l'intention du texte et l'intention du lecteur. L'intention de l'auteur correspond à l'idée de l'auteur, qui limiterait le lecteur à comprendre ce qu'il a voulu transmettre, il n'y a donc pas de place à l'interprétation. L'intention du texte pose des limites au texte, ce qui réduit l'interprétation à la compréhension des inférences logiques contenues dans le texte. Et l'intention du lecteur donne au lecteur la liberté de construire le sens du texte et d'interpréter de son point de vue. Chaque lecteur, selon son rapport à la lecture, selon sa culture littéraire, sa culture plus largement, accordera plus ou moins d'importance à l'une ou l'autre intention. Lors de mon expérimentation, j'ai tenté de considérer l'importance accordée à l'une ou l'autre intention, selon la culture.

CULTURE – LE CONCEPT D'HABITUS DE BOURDIEU

Selon Bourdieu, l'habitus permet à l'individu de s'orienter dans son espace social et de se comporter selon son appartenance sociale. L'individu agit selon des schémas inconscients (schémas de perception, de pensée et d'action). Ces schémas sont acquis par l'éducation et la socialisation de l'individu et influencent l'individu dans sa manière de penser, de percevoir et d'agir. Bourdieu aborde également la mémoire collective et le fait d'agir de façon semblable au groupe auquel on appartient pour expliquer l'influence de la culture sur l'individu. Par ma recherche, j'ai tenté d'évaluer le rôle de ces schémas lors d'une activité de lecture.

MISE EN RÉSEAU

Le dispositif de lecture en réseau permet de pratiquer la lecture, et plus particulièrement la lecture littéraire, de manière efficace, par la lecture de différents types de textes tels que les albums et d'effectuer des liens entre les textes que l'on découvre et les textes que l'on connaît déjà. La lecture en réseau consiste à sortir du texte pour aller vers d'autres textes de la bibliothèque intérieure et fait donc appel au lecteur doté d'un ensemble de connaissances, d'une bibliothèque comportant des scénarios provenant de lectures antérieures, et peut-être même d'une culture. La mise en réseau développe différentes compétences telles que la comparaison, le repérage d'analogies, la mise en relation, l'inférence et l'interprétation.

Une mise en réseau vise trois objectifs d'apprentissage :

- Une mise en réseau permet de construire et structurer la culture. La culture, à son tour, permet d'alimenter la mise en réseau.
- Le dispositif permet de repérer et pénétrer avec plus de finesse dans le texte.
- Une lecture en réseau permet de développer des comportements de lecture experte par la mise en relation de textes contenus dans la mémoire du lecteur.

Selon Tauveron¹, une mise en réseau peut se faire selon le genre littéraire, une figure stéréotypée, une symbolique, un auteur, un obstacle, un procédé littéraire. J'ai choisi de réaliser une mise en réseau autour d'un auteur. L'objectif de ce type de mise en réseau est de développer le comportement cognitif de la mise en relation d'albums de cet auteur. Par le rapprochement entre les différentes œuvres d'un même auteur, l'apprenant est amené à faire des liens, à repérer des similitudes, à affiner son interprétation, à construire ses savoirs à propos d'un auteur et à structurer l'univers de cet auteur. La connaissance de l'œuvre d'un auteur amène l'apprenant à faire des liens entre ce qu'il découvre et ce qu'il connaît déjà. Le lecteur repère des similitudes, il reconnaît des éléments rencontrés lors de lectures antérieures. Cette reconnaissance peut être fondée sur le style des illustrations (trait, gamme de couleurs), sur le lexique, sur les personnages qui sont des « caractères », sur un motif, sur des idiomatismes.

Ma mise en réseau s'est construite autour de Rascal, et plus particulièrement autour de quatre albums traitant un thème commun, la relation parent-enfant. J'ai également travaillé un motif apparaissant dans les quatre albums afin d'étudier et de comparer les interprétations à propos d'une illustration.

¹ D'après G. Deleuze (2015-2016). *In AA Français, Normale Primaire, Bloc 2, palier 2, p. 23.*

LECTURE LITTÉRAIRE

Dufays, Gemenne et Ledur (2005) définissent deux types de lecture :

- Lecture-participation : lecture affective, participative. Elle renvoie à une posture de lecteur qui cherche un rapport socio-affectif entre lui et le texte. C'est la lecture-plaisir.
- Lecture-distanciation : lecture analytique, distante. C'est une lecture intellectualisante. Elle est centrée sur la dimension cognitive et analyse les composantes artistiques, littéraires.

La *lecture littéraire* intègre la lecture-participation et la lecture-distanciation.

Une lecture littéraire est une lecture qui pratique une lecture-distanciation et une lecture-participation sur des récits nécessitant la maîtrise des savoirs littéraires. Une lecture littéraire pratiquée au primaire implique donc de la part du formateur de s'interroger sur les moyens qu'il va mettre en place pour pratiquer cette lecture, sur les supports qu'il choisira et sur les objectifs qu'il tentera d'atteindre. (Deleuze G. 2011)

De même que chaque lecteur diffère par ses connaissances, sa bibliothèque intérieure, sa culture, etc., chaque lecteur est différent dans son rapport à la lecture, sa culture littéraire et ses lectures précédentes. Dans le cadre de ma recherche, j'ai considéré le rapport à la lecture et la culture littéraire en général du lecteur comme des éléments liés à la culture, ce qui m'a permis de réaliser une comparaison par rapport à cette culture littéraire.

L'album est un support intéressant pour pratiquer la lecture littéraire à l'école. Il est caractérisé par un texte et une image inséparables : ils fonctionnent ensemble pour créer un tout unifié. L'album possède non seulement un **langage verbal** mais également un **langage iconique**, tous deux permettent de travailler l'interprétation, l'inférence et bien d'autres compétences, ce qui enrichit la lecture littéraire.

Les quatre albums que j'ai retenus sont :

- Rascal (2012). *Sans papiers*. Paris : Escabelle.
- Rascal (2009). *Comme mon père me l'a appris*. Paris : Pastel.
- Rascal (2007). *Ma mère est une sorcière*. Paris : Pastel.
- Rascal, (2001). *C'est un papa...* Paris : Pastel.

Album 1: *Sans papiers*

C'est l'histoire d'une petite fille et de son papa qui ont fui leur pays en guerre et se sont réfugiés en France. Ils n'ont pas de papiers et vivent clandestinement à Paris, et cela durant 4 ans. La petite fille raconte les difficultés et dangers qu'elle a rencontrés et rencontre encore avec son papa dans cette vie clandestine. Elle parle français et connaît la Marseillaise par cœur, elle aime ce pays d'accueil. Mais un matin, la police arrête le papa et son enfant, pour les renvoyer dans leur pays.

Album 2: *Comme mon père me l'a appris*

C'est l'histoire d'un enfant qui se lève tôt, déjeune, s'habille, prend son arme, conduit le traîneau, part en direction du vieil inukshuk, vérifie la solidité de la glace, prépare son arme, et attend patiemment pour chasser, comme son père le lui a appris. Mais il n'arrive pas à tuer l'animal, car son père lui a aussi appris que l'on est tantôt faibles, tantôt forts. *Comme mon père me l'a appris* est un album sur la transmission d'une leçon de vie d'un père à son enfant mais aussi sur nos choix.

Album 3: *Ma mère est une sorcière*

C'est l'histoire d'une sorcière qui veut avoir un enfant. Un jour, elle se rend à l'orphelinat pour adopter un enfant mais la directrice de l'orphelinat refuse en avançant différents prétextes. Cet album aborde de nombreux sujets tels que la famille monoparentale, l'adoption, la discrimination, l'amour maternel, la relation mère-enfant.

Album 4: *C'est un papa...*

C'est un papa... traite le thème du divorce – Papa Ours a divorcé de Maman Ours – à travers la vie d'un papa qui s'apprête à passer un peu de temps avec ses enfants qu'il n'a pas vus depuis longtemps.



On retrouve, dans ces albums, un thème commun : la parentalité, à travers diverses situations telles que l'adoption, la transmission d'une leçon de vie, le divorce et la vie clandestine. Ces dernières présentent un point commun : le motif " main dans la main " qui reflète le lien entre le parent et l'enfant. L'objectif de ma mise en réseau est de comparer ce motif dans les quatre albums en développant certaines compétences. Je m'intéresse en effet aux structures affectives du lecteur qui influencent l'interprétation d'un texte littéraire et plus précisément d'un album. Le thème de la parentalité touche chaque enfant et permet donc de créer une relation affective entre l'enfant et les albums. Si les enfants ne sont pas forcément concernés par toutes les situations abordées dans ces albums, ils ont forcément dans leur entourage un ami dont les

parents sont divorcés, ils ont forcément entendu parler de personnes réfugiées ou encore d'adoption. Ce sont des situations courantes que l'élève pourrait rencontrer autour de lui ou dans sa propre vie mais qui peuvent être perçues différemment selon les cultures. Ces albums sont susceptibles de toucher le lecteur non seulement par le texte, mais également par les illustrations.

RASCAL

J'ai choisi de travailler sur les albums de Rascal car c'est un auteur qui laisse au lecteur la liberté de lire et d'interpréter ses histoires sans imposer une morale ou une fin d'histoire. Ses narrations contiennent de nombreux sens implicites et ambiguïtés qui demandent une certaine réflexion de la part du lecteur. Ce dernier n'a d'autre choix que d'interpréter ce qu'il lit car rien n'est écrit explicitement, noir sur blanc. Rascal s'adresse aux enfants comme s'il s'adressait à des adultes dans le sens où il choisit des thèmes sérieux, réels et des sujets qui peuvent engendrer des débats au sein de la classe. Rien n'est totalement noir ou totalement blanc, tout est loin d'être rose dans ses livres. L'histoire ne finit pas toujours bien, du moins c'est ainsi que l'on peut interpréter certains de ses récits.

Poursuivant donc l'objectif d'évaluer l'influence de la culture sur l'interprétation, c'est-à-dire de considérer le rapport à lecture et la culture littéraire du lecteur selon sa culture et d'évaluer leur influence sur la lecture en général et sur l'interprétation en particulier, de définir les limites de l'interprétation et de considérer l'importance accordée à l'une ou l'autre intention (Eco, 1992) selon la culture, j'ai mené mon expérimentation dans deux contextes différents sur le plan culturel.

Contexte 1 : École Tenbosch n° 9 d'Ixelles, 6^e primaire. C'est une école communale à pédagogie classique située dans un quartier aisé d'Ixelles. Dans la classe de 23 élèves, les enfants ont entre 11 et 12 ans. L'ambiance de classe est bonne, les enfants sont respectueux et solidaires entre eux. Ils sont capables de travailler en groupe, de s'écouter avec respect, de s'exprimer correctement à l'oral et à l'écrit et présentent une bonne culture littéraire. Ils connaissent l'album depuis leur enfance et ils ont eu l'occasion de le travailler en classe : ils ont créé des albums. De plus, ils connaissent Rascal par une lecture précédente. Ils sont motivés par l'activité proposée et n'hésitent pas à participer et à partager leur point de vue.

Contexte 2 : Westdale Middle School, 6^e grade (6^e primaire en Belgique) en immersion française. Westdale Middle est une école publique, à pédagogie classique. Les enfants auxquels je me suis adressée ont un bon niveau de français : ils parlent couramment la langue, ils n'ont pas de problème de compréhension à l'oral ou à l'écrit. La classe comporte 15 élèves, ils ont entre 11 et 12 ans. C'est une classe très accueillante, il y règne un bon climat et une bonne entente entre les enfants. Ces derniers sont très autonomes, ils travaillent souvent individuellement. Ils n'ont jamais travaillé l'album,

et la plupart n'en ont jamais entendu parler. Ils ont un vague souvenir des livres pour enfants, « livres avec images et texte ». Et forcément, ils ne connaissent pas Rascal. Ils n'ont donc pas la même culture littéraire que les enfants de 6^e primaire du Tenbosch.

EXPÉRIMENTATION

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Séance 1 – Phase d'intéressement

Étape 1 – Explication du projet et réalisation du panneau « Un album »

J'ai présenté le projet et nous avons réalisé le panneau « Un album » comprenant des éléments constituant un album et une histoire. Le panneau, réalisé en groupe classe, a servi de squelette pour réaliser la fiche de présentation d'un album lors d'une étape suivante. Ce panneau a été complété au fil des étapes.

Dans le contexte 1, les apprenants avaient déjà travaillé l'album et étaient de bons lecteurs, la réalisation de cette tâche a été rapide et efficace. Alors que dans le contexte 2, les apprenants ne connaissaient pas l'album et n'étaient pas forcément proches de la culture littéraire ; la réalisation du panneau a donc demandé un certain effort.

Étape 2 – Réalisation du panneau Rascal

Nous avons réalisé le panneau « Rascal » reprenant les caractéristiques que les apprenants connaissent déjà à propos de l'auteur.

Contexte 1. L'auteur est connu par les élèves, qui ont déjà travaillé sur certains de ses albums. Les apprenants ont relevé certaines caractéristiques de l'auteur. Ce panneau a été complété à la fin de l'activité avec les éléments récoltés durant les différentes étapes de la mise en réseau.

Contexte 2. Les apprenants ne connaissent pas l'auteur, je n'ai donc pas réalisé cette étape dans ce contexte. L'objectif de notre mise en réseau était alors de découvrir les caractéristiques de l'auteur à travers la lecture des albums.

Séance 2 – Phase de recherche

Étape 1 – Lecture individuelle de l'album et carnet de lecture

J'ai réparti la classe en quatre groupes, chaque groupe a reçu un album différent. Chaque membre du groupe a reçu un album et un carnet de lecture. Les apprenants ont lu individuellement l'album de leur groupe et ont complété leur carnet de lecture. Le carnet de lecture comprend des questions ouvertes qui demandent une certaine réflexion de la part du lecteur. Les questions s'adressent aux lecteurs et demandent une interprétation personnelle de la part de celui-ci.

Contexte 1. Les apprenants étaient de bons lecteurs, ils avaient une culture littéraire. Ils ont lu avec attention chaque page de l'histoire et se sont intéressés à chaque illustration. Ils ont réalisé l'activité avec une grande concentration et ont répondu au questionnaire avec beaucoup d'attention et de réflexion. Certains ont repéré le motif travaillé dès cette étape-ci. La tâche s'est déroulée dans les meilleurs conditions. Les interprétations étaient réfléchies, argumentées et riches. Chacun a pu se positionner par rapport à l'histoire qu'il a lue et chacun a pu interpréter et donner son point de vue.

Contexte 2. Les apprenants ne connaissent pas la culture de l'album, ils ont lu l'histoire sans porter attention aux illustrations. Ils ont lu le texte dans le but de pouvoir répondre aux questions. Certains ont commencé à répondre aux questions avant d'avoir terminé la lecture, d'autres ont lu les questions avant même de découvrir l'album.

Étape 2 – Discussion en groupe et réalisation de l'affiche de présentation de l'album.

Les apprenants ont discuté en groupe à propos de leurs réponses dans le questionnaire et se sont mis d'accord pour réaliser une affiche de présentation de l'album. L'affiche devait contenir deux faces : une face comprenant une description générale de l'album et une face comprenant les interprétations ainsi que les illustrations retenues.

Contexte 1 : Les apprenants avaient l'habitude de travailler en groupe. Les échanges étaient riches et constructifs, les réponses étaient justifiées et argumentées. Chacun s'est exprimé. En groupe, ils ont réalisé l'affiche de leur album en se mettant d'accord sur chaque point. Dans chaque groupe, au moins un apprenant a identifié le motif qu'il a choisi de représenter sur le panneau comme « illustration qu'il retient de l'histoire ». Les panneaux étaient très complets et richement décorés. Les phrases, illustrations et interprétations étaient diverses. Le travail réalisé fut impressionnant.

Contexte 2 : Chaque groupe a construit son affiche, chacun a exprimé son avis. Certains groupes ont eu des difficultés à réaliser la tâche, ils ne savaient pas vraiment comment construire le panneau. Certains ont présenté des difficultés à formuler une interprétation. La ou les « morale(s) » d'une histoire, qu'ils appelaient « leçon », n'était pas encore une notion bien intégrée pour la plupart. Ce n'était pas facile pour ceux-ci de formuler une interprétation qui reprenne l'idée générale de l'histoire. Chaque membre du groupe avait une tâche à réaliser, il y avait une bonne coopération dans le groupe. Aucun apprenant n'a repéré le motif travaillé.

Séance 3 – Phase de recherche

Présentation des affiches et discussion relative aux points communs et différences

Chaque groupe a présenté son affiche et nous avons discuté en groupe classe à propos des quatre albums, du thème traité dans chaque album et des interprétations qui pouvaient s'en dégager.

Visualisation des tableaux comparatifs

Analyse des albums par les communautés interprétatives du contexte 1 et du contexte 2

Album *Sans papiers*

Contexte 1

Thèmes retenus par les enfants : migration, guerre, vie sans papiers, réfugié.

Commentaires et interprétations des enfants :

- › Les apprenants étaient touchés par l'histoire de la petite fille et de son papa. Ils se sont attardés sur la vie clandestine et ses difficultés. Ils ont fait un lien avec la guerre en Syrie et les réfugiés. Ils ont défendu les droits des réfugiés et se sont focalisés sur le côté humain/inhumain du thème.
- › Selon les apprenants, la petite fille et son papa se sont parfaitement intégrés dans leur nouveau pays et il n'y a aucune raison de les expulser. Ils sont français, même s'ils sont venus d'ailleurs. Ils se sont réfugiés et ils ont le droit d'être accueillis dans leur nouveau pays et de profiter de tous leurs droits.

Contexte 2

Thèmes retenus par les enfants : guerre, difficultés, pauvreté, immigration, illégal, choix.

Commentaires et interprétations des enfants :

- › Les apprenants ont fait un lien avec l'immigration mexicaine. Ils se sont focalisés sur l'aspect illégal de l'immigration, les risques de ce voyage vers l'inconnu et les conséquences que cela peut engendrer. Certains ont affirmé que quitter son pays, se réfugier dans un autre pays et y mener une vie clandestine avec les difficultés que cela apporte est un choix et qu'il faut assumer les conséquences, à savoir l'expulsion du territoire, et ce même si on s'y est intégré.
- › Certains apprenants ont pensé que le discours tenu par la fille et concernant son intégration dans son nouveau pays est un discours réalisé dans le but de « faire croire » au gouvernement qu'elle s'est intégrée et qu'elle est devenue « française enracinée ».

Album *Comme mon père me l'a appris*

Contexte 1

Thèmes retenus par les enfants : apprentissage, devoir, courage, obligation, obéissance et désobéissance, choix.

Commentaires et interprétations des enfants :

- La fin a été interprétée de différentes façons selon les enfants ; ces derniers ont tout de même réussi à se mettre d'accord sur l'idée que l'enfant est faible pour l'instant, c'est pourquoi il n'a pas pu tuer l'animal mais il sera fort un jour et il pourra le faire. De plus, ils ont pensé que les taches rouges apparaissant sur la dernière page pourraient être du sang et qu'au final l'enfant aurait peut-être tué l'animal.
- Les apprenants étaient d'accord sur l'idée que chacun doit écouter son propre cœur et que parfois nous devons désobéir à nos parents au détriment de nos propres valeurs, envies... Pour les enfants, les parents sont des exemples à suivre, mais pas toujours car on a le choix d'obéir ou non selon ce qui nous semble bon ou pas.
- Les apprenants ont mis en avant l'enfant, ce qu'il ressent, ses envies. L'enfant est au cœur de la discussion.

Contexte 2

Thèmes retenus par les enfants : fidélités aux parents, attentes des parents, grandir.

Commentaires et interprétations des enfants :

- Les apprenants n'arrivaient pas à se mettre d'accord sur la fin du récit, car selon eux la fin est ambiguë. Différentes interprétations ont été proposées pour la fin du récit. Une idée générale a été proposée tout de même : selon les apprenants, les taches rouges de la fin du récit représentent le sang de l'animal, tué par le père. L'enfant n'aurait pas réussi, et ce serait le père qui aurait tué l'animal.
- La majorité des apprenants étaient convaincus que leurs parents veulent le meilleur pour eux, c'est pourquoi ils doivent les écouter. Mais ils affirment également que parfois, il faut écouter son cœur et faire ce qui lui semble bon de faire.
- Les apprenants mettent en avant les parents et leurs attentes, la fidélité aux parents, la place des parents dans la vie des enfants. Les parents sont au cœur de la discussion.

Album *Ma mère est une sorcière*

Contexte 1

Thèmes retenus par les enfants : adoption, préjugés, discrimination, famille monoparentale, choix, différence.

Commentaires et interprétations des enfants :

- › Les apprenants étaient convaincus qu'un parent peut élever son enfant seul. Il n'est pas indispensable d'avoir deux parents pour être heureux et bien éduqué. Une mère seule, divorcée (ou un père seul, divorcé) peut s'occuper de son enfant toute seule. « Un papa et une maman » n'est pas forcément la meilleure solution pour élever des enfants. De plus, les couples homosexuels s'occupent également très bien de leurs enfants, selon certains élèves.
- › Les apprenants se sont fortement intéressés aux illustrations de cet album, ils ont analysé chaque détail et ont relevé beaucoup d'informations qui leur ont permis d'interpréter et de commenter l'histoire d'une manière très sentimentale.
- › Les apprenants étaient touchés par la discrimination vécue par la sorcière, mais lors de la discussion on s'est spécialement attardé sur l'amour de cette maman envers l'enfant qu'elle veut adopter.

Contexte 2

Thèmes retenus par les enfants : discrimination, persévérance, adoption, amour.

Commentaires et interprétations des enfants :

- › Selon les apprenants, une femme peut élever son enfant seule et est capable de faire tout ce qu'un homme fait. Elle n'a besoin de personne pour s'occuper de son enfant. Certains ont affirmé qu'il existe des couples homosexuels qui élèvent parfaitement leurs enfants ; un enfant était totalement contre cette idée, car selon ses croyances, il est inacceptable qu'un tel couple ait un enfant.
- › Les apprenants ont beaucoup insisté sur la discrimination vécue par la femme. Ils se sont focalisés sur la persévérance de la maman face à la discrimination et sa motivation qui prend ses sources de l'amour envers l'enfant qu'elle veut adopter.
- › Les apprenants ne se sont pas intéressés aux illustrations, ils n'ont donc relevé aucun détail par rapport à l'amour de la mère pour l'enfant qu'elle veut adopter.

Album – *C'est un papa*

Contexte 1

Thèmes retenus par les enfants : Amour, relation papa-enfants, divorce.

Commentaires et interprétations des enfants :

- › Les apprenants défendaient le papa divorcé, ils étaient bienveillants et ont affirmé qu'il n'est pas un monstre et qu'il aime ses enfants. Ils ont pensé qu'il y a sûrement une raison pour le divorce, ils étaient très compréhensifs et empathiques par rapport au papa.
- › Les apprenants se sont focalisés sur le peu de temps que le papa a pour voir ses enfants. Ils étaient tristes et ont trouvé que c'est injuste que le papa puisse passer si peu de temps avec ses enfants. Certains ont même pensé que le papa passe très peu de temps avec ses enfants en raison de la volonté de la maman.

Contexte 2

Thèmes retenus par les enfants : Divorce, amour, relation papa-enfants, famille.

Commentaires et interprétations des enfants :

- › Les apprenants étaient convaincus que le papa aime beaucoup ses enfants. Mais ils ont pensé que le divorce est causé par la faute du père. Selon eux, le père a quitté sa femme et ses enfants. On ne connaît pas la raison mais différentes possibilités ont été proposées à partir des éléments repérés dans le texte : le père a quitté sa famille car il n'était pas heureux, ou encore, le père a quitté sa famille pour une autre femme et selon les apprenants, dans ce cas-là le père peut être considéré comme un monstre.
- › Les apprenants ont affirmé que les parents peuvent divorcer pour l'une ou l'autre raison et que ce n'est pas grave, mais que dans tous les cas, ce sont les enfants qui souffrent le plus, comme les enfants dans l'histoire. Les apprenants ont pris parti du côté des enfants.
- › Les apprenants se sont focalisés sur l'attitude de la maman qui, selon eux, ne descend pas de la voiture dans le but de ne pas rencontrer le père. Pour les apprenants, c'est une preuve que le divorce s'est mal passé. Certains enfants pensent même que le mot « monstre » qui qualifie le papa, est une vision de la mère. Selon eux, l'auteur aurait choisi de nous transmettre ce que la maman pense à propos du papa.

Séance 4 – Phase de systématisation

Étape 1 – Comparaison des albums

Nous avons réalisé un tableau de comparaison au tableau à partir des réponses des apprenants. Les apprenants ont relevé le thème commun aux quatre histoires, les différents sujets abordés dans chaque histoire et les caractéristiques de l'auteur communes aux quatre albums. Dans le contexte 1, la comparaison s'est réalisée à travers le motif commun aux quatre albums. Dans le contexte 2, les apprenants n'ont pas repéré le motif commun, c'est pourquoi nous avons comparé les albums et nous avons retenu les caractéristiques communes.

Contexte 1 : Tableau de comparaison des albums à travers le motif

SANS PAPIERS		COMME MON PÈRE ME L'À APPRIS
Thèmes : vie sans papiers, vie clandestine, guerre. Interprétations du motif : courage, tristesse, peur.	Famille, amour, relation enfant/parent, sentiments.	Thèmes : sentiments, choix, apprendre, héritage, génération, obéir, mais pas toujours. Interprétations du motif : suivre l'exemple du père, mais pas toujours.
C'EST UN PAPA		MA MÈRE EST UNE SORCIÈRE
Thèmes : amour, divorce, temps limité, retrouvaille, famille, sentiment. Interprétations du motif : amour, temps et profiter du temps, plaisir, retrouvaille.		Thèmes : adoption, préjugés, discrimination, famille monoparentale, choix, différence. Interprétations du motif : amour, joie, nouvelle vie, libération, naissance.

Contexte 2 : Caractéristiques communes suite à la comparaison des albums

CARACTÉRISTIQUES DE L'AUTEUR SUITE À LA COMPARAISON DES QUATRE ALBUMS

- › On ne sait pas vraiment ce qu'il se passe à la fin de l'histoire
- › Famille non complète
- › Les thèmes sont sérieux, graves, tristes
- › Un seul parent et un ou plusieurs enfants
- › Relation parent-enfant
- › Fins parfois tristes
- › Il y a souvent des personnages-animaux (personnification)
- › Thèmes : amour, séparation, divorce, guerre, adoption

Étape 2 – Travail personnel

Les apprenants étaient invités à écrire ce que le motif représente pour eux-mêmes. C'était un travail personnel. Les volontaires ont lu leur réalisation à la classe.

Objectif : exprimer ce que le motif représente pour soi. Les élèves étaient amenés à écrire à propos du motif et à partager leur réalisation avec les autres. J'ai choisi de terminer l'activité par un travail personnel pour permettre un retour sur soi-même par rapport au thème « relation parent-enfant » et une intégration individuelle suite à un travail collectif.

RÉSULTATS - ANALYSE

Ayant testé mon dispositif dans deux contextes différents, j'ai constaté des différences au niveau de l'interprétation des albums travaillés dans les deux contextes. J'explique ces dissemblances par les disparités culturelles entre les deux contextes. Il y a eu aussi parfois des interprétations différentes à l'intérieur du même contexte. Dans cette analyse, je parlerai à la fois de l'attitude générale des enfants face à la lecture de l'album en particulier et puis de leur interprétation des thèmes.

Les apprenants du contexte 2 n'avaient aucune connaissance à propos de l'album et ils n'avaient pas forcément de culture littéraire contrairement aux apprenants du contexte 1, qui avaient déjà un certain bagage sur l'album et une culture littéraire en générale. De plus, ces derniers connaissaient l'auteur, ce qui leur a permis de commencer l'activité avec une certaine aisance. De ce fait les apprenants du contexte 1 ont lu les albums avec beaucoup de facilités et en accordant une même importance au texte et aux illustrations. Ceux-ci ont mêlé lecture participative et lecture distanciative. Alors que les apprenants du contexte 2 ont tout d'abord pratiqué une lecture distanciative, en se focalisant sur le texte dans le but de pouvoir compléter le questionnaire, sans porter attention aux illustrations et sans prendre plaisir à la lecture. Mais ensuite, lors de la mise en commun, par la discussion et l'échange, ils ont réussi à prendre du plaisir à l'activité et à adopter une posture de lecture participative. Ils ont commenté les albums en se basant sur leur propre vie et leurs expériences mais ils ont délaissé le texte et les éléments du texte au détriment de leurs arguments personnels. Ils n'ont jamais réussi à combiner lecture participative et lecture distanciative. Ils ont adopté soit l'un, soit l'autre, ils n'ont jamais fait de va-et-vient entre les deux postures. Dès lors, ils n'ont pas réussi à pratiquer une lecture littéraire.

Grâce à leur intérêt pour les illustrations des albums, les apprenants du contexte 1 ont très vite repéré le motif commun aux quatre albums contrairement aux apprenants du contexte 2 qui n'ont jamais remarqué le motif car ils ne s'intéressaient pas aux illustrations. Les apprenants du contexte 1 analysaient chaque détail de chaque illustration et se basaient fortement sur ces éléments pour interpréter et argumenter leurs interprétations. Ils ont très vite remarqué le rapport de collaboration entre le texte et l'image dans les quatre albums. C'est pourquoi ils ont donné autant d'importance à l'image qu'au texte. Tandis que les apprenants du contexte 2 ont lu le texte, sans vraiment tenir compte des images.

Ce rapport à la culture littéraire des apprenants du contexte 1 a mené à une discussion centrée sur les albums, le texte et les illustrations de chaque album. Les commentaires et interprétations trouvaient leurs origines dans les histoires, et on y retrouvait une part de chacun dans les interprétations. On n'hésitait pas à faire des liens avec l'actualité, la société, ainsi que la vie personnelle et les vécus de chacun. Dans le contexte 2, les apprenants s'intéressaient beaucoup moins aux histoires en tant que telles. Ils se focalisaient particulièrement sur les thèmes et ils argumentaient fortement par rapport à eux-mêmes, à leurs vécus, à leur vie privée. La discussion était centrée sur les vécus de chaque enfant et les apprenants interprétaient, pratiquement, seulement par rapport à eux-mêmes. Ce constat peut être appuyé par le fait que les apprenants du contexte 1 sont fidèles à leur lecture et accordent plus d'importances à l'intention de l'auteur et à l'intention du texte contrairement aux apprenants du contexte 2 qui n'ont pas le même rapport à la lecture et au texte lu, qui se focalisent seulement sur les thèmes, sans trop se référer au texte, pour interpréter et qui affirment avec fermeté que l'intention du lecteur prend le dessus. Ces derniers mettent l'intention de l'auteur totalement de côté et n'accordent que peu d'importance au contenu du texte.

Le thème général commun aux quatre albums, à savoir la relation parent-enfant, étant un sujet universel, n'a pas été interprété de manière très différente dans les deux cultures contrairement aux thèmes spécifiques de chaque album (le divorce, l'adoption, la vie clandestine/les réfugiés, la transmission d'une leçon de vie d'un père à son enfant), qui ont été sujets à des interprétations diverses selon ces deux cultures. Effectivement, selon l'histoire, l'actualité, les valeurs et coutumes de chaque culture, les thèmes ont été interprétés différemment. Les commentaires et interprétations à propos de l'album *Sans papiers* étaient différents selon l'actualité qui touche les deux contextes. En effet, dans le contexte 1, les apprenants se sont référés à la guerre en Syrie et aux réfugiés syriens pour interpréter et commenter l'histoire, alors que dans le contexte 2, les apprenants ont fait un lien avec l'immigration mexicaine. Les albums *C'est un papa...* et *Comme mon père me l'a appris* ont été commentés et interprétés différemment selon les valeurs acceptées et dominantes dans chaque culture.

L'album *Ma mère est une sorcière* n'a pas été sujet à des interprétations variées selon les deux contextes. Dans les deux contextes, les apprenants ont commenté et interprété l'album de manière plus ou moins similaire mais ils se sont tout de même focalisés sur des éléments différents. Dans le contexte 1, les apprenants se sont focalisés sur l'amour entre la mère et l'enfant en s'intéressant aux images, tandis que dans le contexte 2, les apprenants ont accordé plus d'importance à la discrimination et à l'injustice faites à la mère. Cet album n'a donc pas marqué une disparité entre les deux cultures. Cependant, l'album a fait apparaître des disparités d'interprétations au sein d'une même classe. Selon que les enfants aient les parents divorcés ou non et selon qu'ils connaissent des familles monoparentales ou des couples homosexuels

ou non, ils ont interprété différemment. Cette disparité au sein d'une même classe s'est également ressentie pour les autres albums mais plus particulièrement dans le cas de l'album *Ma mère est une sorcière*.

Les interprétations, aussi différentes soient-elles, étaient toutes fondées et liées à différents facteurs et en l'occurrence au facteur culturel, ce qui peut paraître problématique puisque comme la culture influence la manière d'interpréter, il est possible d'avoir une grande diversité d'interprétations selon toutes les cultures existantes. Mais toutes les interprétations valent d'être prises en compte puisqu'elles sont fondées sur les valeurs de l'une ou l'autre culture et doivent être acceptées tant qu'elles sont argumentées, justifiées d'une part par l'intention de l'œuvre (*intentio operis*), c'est-à-dire les limites posées par l'œuvre elle-même, et d'autre part par l'intention du lecteur (*intentio lectoris*), c'est-à-dire les facteurs influençant le lecteur, tels que la culture.

Cette analyse indique combien la lecture participative influence l'interprétation et combien elle est fondamentale dans la lecture littéraire qui se définit par un va-et-vient entre une lecture distanciatrice et une lecture participative. Ces interprétations différentes ou semblables montrent l'importance de réaliser ce va-et-vient.

CONCLUSION

Suite à la réalisation de mon activité dans deux contextes différents, j'ai observé que la culture influence l'interprétation d'un texte. Comme expliqué plus haut, il y a différents facteurs tels que les compétences linguistiques, les connaissances... du lecteur qui influencent l'interprétation. À ces facteurs s'ajoutent, selon mon étude, le facteur culturel qui a également une influence sur la manière d'interpréter. Cette influence de la culture sur l'interprétation se ressent fortement dans deux contextes différents mais il est également possible d'observer une disparité dans les interprétations au sein d'un même contexte car en effet nos sociétés sont multiculturelles et cette multiculturalité était observable lors de mon activité.

J'ai constaté que les disparités entre deux cultures ne se marquent pas au niveau de l'interprétation d'un thème universel tel que la relation parent-enfant, traité dans les histoires étudiées dans le cadre de mon activité. Par contre, ces disparités se marquent dans l'interprétation des thèmes spécifiques traités dans chacune des histoires travaillées. En effet, ces thèmes sont ouverts au débat, c'est pourquoi ils ont été sujets à des commentaires et interprétations divers, selon l'avis de chacun, avis qui était souvent le reflet de valeurs culturelles et de la vision de la société des différents contextes.

De plus, ayant observé une influence certaine de la culture sur l'interprétation d'un texte, je me suis rendu compte que toute interprétation, fondée sur le texte et ses

limites et en accord avec ceux-ci, et argumentée par la culture du/des lecteur(s) ne pouvait être qu'acceptée, aussi différentes et contradictoires qu'elles soient entre elles. Selon moi et d'après mon étude, il n'y a pas de limites à l'interprétation tant que celle-ci reste dans les limites de l'œuvre, tant que les droits du texte sont respectés et tant qu'elle est justifiée par un argument qui trouve ses racines dans la culture du lecteur et dans le texte.

J'ai également constaté que la culture littéraire a une importance fondamentale dans une activité de lecture et d'interprétation : un public baignant dans la culture littéraire ne réalise pas une activité de lecture, telle qu'une mise en réseau, de la même manière qu'un public n'ayant pas cette culture littéraire. Cette dernière a une influence considérable non seulement au niveau de la réalisation de l'activité par l'apprenant mais également au niveau de la place du lecteur quant à l'histoire et son interprétation. En effet, à travers mon activité, j'ai observé qu'un lecteur ayant une bonne culture littéraire lit, interprète et commente un album de manière réfléchie, en proposant des arguments fondés sur l'œuvre elle-même. Ce type de lecteur met en avant l'intention de l'auteur (*intentio auctoris*) et l'intention de l'œuvre (*intentio operis*) sans pour autant s'empêcher d'apporter son intention. Il est donc capable d'adopter une posture de lecture distanciative et participative. Par contre, un lecteur qui a une culture littéraire plus modeste présente des difficultés à pratiquer une lecture participative et distanciative en même temps. En effet, soit il lit et réalise l'activité de lecture sans prendre plaisir à lire, soit il interprète et commente un album librement, en se référant à sa propre vie et ses vécus mais sans tenir compte de l'intention du texte et de l'auteur. Ses interprétations reflètent sa vision, son point de vue, il ne s'intéresse pas beaucoup au texte mais il n'en dépasse pas pour autant les limites. Ce lecteur prône l'intention du lecteur (*intentio lectoris*). Il adopte dès lors spontanément une lecture participative ou une lecture distanciative sans jamais faire de va-et-vient entre les deux. Il faut l'amener à adopter une posture de lecture participative et distanciative et à faire un va-et-vient entre les deux, afin de valoriser la lecture littéraire.

En conclusion, mon étude me permet d'affirmer que l'interprétation d'un récit est influencée par la culture du lecteur. Une histoire peut alors être interprétée différemment selon chaque lecteur qui présente un ensemble de connaissances, une bibliothèque de scénarios de lectures précédentes et une culture. L'enseignant peut dès lors accepter toute interprétation, tant que celle-ci reste dans les limites de l'œuvre et qu'elle est justifiée par le lecteur.

BIBLIOGRAPHIE

Deleuze G. (2015-2016). *AA Français, Normale Primaire, Bloc 2, palier 2*. Haute École de Bruxelles/Defré.

Deleuze G. (2011). Lire et écrire au primaire – Pratiquer une lecture littéraire dès le primaire. In *Caractères 41*, ABLF ASBL, pp. 5-19.

Dufays J-L, Gemenne L., Ledur D. (2005). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck, (Coll. Savoirs en pratique).

Eco U. (1979). *Lector in fabula*. Paris : Grasset & Fasquelle.

Eco U. (1992). *Les limites de l'interprétations*. Paris : Grasset & Fasquelle.

Giasson J. (2011). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.

