

Champ d'études et départ de la réflexion

Lors de ma première année de HEP, je m'étais penchée sur le conte comme outil pédagogique en me posant la question de savoir comment celui-ci permettait d'aider l'enfant à développer son imaginaire. J'ai décidé de reprendre cette thématique que je souhaitais approfondir plus encore... Or en découvrant d'autres auteurs qui suggèrent l'utilisation du conte dans les classes, j'ai constaté que le conte m'intéressait moins pour le développement de l'imaginaire de l'enfant, que comme outil pour permettre aux enfants d'entrer dans la culture écrite. Je ne désire donc pas entrer dans une perspective psychologique, voire psychanalytique, mais plutôt pédagogique et quelque peu sociologique puisque je parle bien de culture.

J'ajoute encore que je souhaite m'intéresser aux grands degrés (cycle deux), car j'ai remarqué lors de mes stages que la littérature (quel que soit le genre de texte) y était moins présente dans les classes, du moins au premier abord. En effet, lors de mes stages au cycle un, j'ai souvent rencontré des coins lecture, de grandes bibliothèques, et des lectures offertes régulièrement aux élèves. Je me pose la question de savoir comment l'apprentissage de la lecture se poursuit au cycle deux.

Je voudrais savoir quels dispositifs il est possible de mettre en place pour amener l'enfant à avoir un rapport positif à l'école et aux savoirs, à la culture, et je pense que la lecture peut y jouer un grand rôle. Il s'agit pour moi de récolter les représentations et les pratiques des enseignants dans ce domaine pour pouvoir plus tard les réinvestir dans mon enseignement.

Sujet de l'étude: L'apprentissage de la lecture

L'apprentissage de lecture m'interpelle, car, à l'école, tout tourne autour de l'écrit. En effet, rares sont les apprentissages qui ne partent pas du texte et sur lesquels on n'a pas écrit. Amener les élèves à devenir des lecteurs, c'est leur ouvrir les portes d'autres savoirs, ceux de l'école, mais pas uniquement. Actuellement, il est possible d'avoir accès à une infinité d'informations, notamment grâce aux médias. L'information est quasiment instantanée, on trouve tout, tout de suite, mais que faire de tout ce savoir ? Comment le trier ? Comment se positionner ?

N'est-ce pas une part même de l'enseignement de la lecture que d'apprendre à questionner le sens d'un texte, sa validité, ses arguments et ses sources ? Apprendre la lecture, finalement, c'est un peu apprendre à apprendre, à se questionner, à se positionner. Et un peu comme Socrate, le rôle de l'enseignant est de guider l'élève pour qu'il pose des questions, et non d'énoncer une vérité dont il serait seul détenteur.

Devenir lecteur, c'est donc se construire du sens pour se comprendre soi-même ainsi que le monde qui nous entoure.

À ce titre, tous les textes sont intéressants, puisqu'il est nécessaire de s'en distancier à un moment donné, pour se positionner face aux informations qu'ils contiennent. Le texte littéraire est donc tout aussi important que les autres, car il véhicule des informations sur une culture, des normes, des valeurs qui sont les nôtres ou non, mais que l'on s'appropriera au moins le temps d'une lecture. Cela devient d'autant plus intéressant si l'on prend la peine de faire le lien entre la culture présentée dans le texte et sa propre culture, pour se questionner, se demander où l'on se situe par rapport à cela, ce que l'on retient, ce qui nous interpelle. La littérature est donc un « outil d'appréhension et de compréhension du monde qui peut aider le sujet à mieux se situer dans sa relation à lui-même et aux autres et lui apporter des réponses aux questions que l'humanité s'est toujours posées » (Lebrun, M. 2010).

L'apprentissage de la lecture est donc important à de multiples niveaux, à l'école et dans notre société, pour se construire et devenir autonome.

Après cette courte exposition de l'importance qu'a, selon moi, l'apprentissage de la lecture, j'ai souhaité m'intéresser à la façon dont cet apprentissage pouvait être réalisé et comment il était effectivement mis en place dans les classes, au cycle deux. Il s'agit pour moi de mieux comprendre la lecture et son apprentissage pour pouvoir trouver des pistes et donner du sens à mon apprentissage futur. Pour resserrer un peu ma recherche, j'ai décidé d'aborder un genre textuel particulier, le conte, et voir comment celui-ci était travaillé par les enseignants dans leur classe.

Mes questions de recherche sont:

Quelle est la place que les enseignants du cycle deux accordent au conte et à la lecture en général dans leur classe ? Quels sont les dispositifs effectivement mis en place ?

Comment permettre à l'élève de comprendre et d'interpréter un texte littéraire et plus particulièrement le conte ?

1.3: Plan de travail

De juin à septembre 2014: rédaction de la problématique

De septembre à décembre 2014: rédaction de la méthodologie et après validation par la directrice de mémoire, récolte des données.

De janvier à février 2015: rédaction de l'analyse des données

Le 31 mars 2015: Dépôt du Mémoire de BACHELOR

Entre le 11 mai et le 12 juin 2015: soutenance

2. La problématique:

La présentation et l'importance du problème

L'étude va permettre de mettre en avant des représentations des enseignants sur l'apprentissage de la lecture au cycle deux, ainsi que d'exposer, de comprendre et d'analyser certains dispositifs liés. Il s'agit de comprendre les concepts et éléments clés qui sous-tendent cet apprentissage grâce aux pratiques effectives et aux représentations des enseignants dans ce domaine.

Il s'agit avant tout de mieux saisir comment les élèves poursuivent leur entrée dans l'écrit au cycle deux pour pouvoir en tirer des conclusions qui seront, je l'espère, révélatrices pour ma pratique future.

Pour cibler et pouvoir exemplifier un peu plus, je vais m'attarder sur un genre de texte, le conte, et voir ainsi comment les enseignants proposent de traiter ce texte spécifiquement.

L'apprentissage de la lecture semble être à la fois quelque chose d'énorme et pour moi, je dois l'avouer, encore mal défini. Je cherche à comprendre ce que l'on doit véritablement atteindre avec nos élèves pour les aider à devenir des lecteurs. Quels sont les objectifs, les éléments clés à travailler pour y parvenir ? Il s'agit donc avant tout de comprendre ce que signifie « être lecteur » et se donner des pistes pour savoir comment l'on y arrive avec les élèves.

Présentation du problème

La première finalité du Plan d'Étude Romand concernant les langues est *apprendre à communiquer, communiquer*. Selon le Plan d'Étude Romand, il s'agit entre autres pour l'enseignant de permettre à chaque élève:

- de maîtriser progressivement – et à des degrés distincts pour la L1 et les autres langues étudiées – les principaux genres de textes (oraux et écrits) pertinents dans le contexte scolaire (*exposé, commentaire écrit, consignes...*), social (*discours public, informations télévisées...*) et culturel (*récit, conte,...*);
- d'accéder, en français et, à un degré moindre, dans au moins deux langues étrangères, aux informations et connaissances lui permettant de comprendre le monde et de s'exprimer en tant qu'individu et citoyen;
- de se construire comme personne

Telles sont les conditions pour permettre à l'enfant de grandir et de devenir un citoyen autonome. Il s'agit en fait de lui donner les clés qui vont lui permettre d'accéder au savoir. Et aujourd'hui, avec les moyens de communication qui sont à notre disposition, quoi de plus facile que d'accéder au savoir, à n'importe quel moment. Encore faut-il pouvoir saisir, comprendre et s'approprier ces informations. Accéder à un texte, par exemple, n'est pas aisé pour tout le monde. Lire un texte est une chose, encore faut-il après pouvoir se l'approprier, puis s'en distancier pour en saisir toute la signification et pouvoir se positionner. C'est là le rôle de l'enseignant que de permettre à l'enfant de lire et d'écrire

de manière autonome pour comprendre et prendre position. Or, si certains enfants vont entrer facilement dans ce rapport écrit au monde, c'est loin d'être le cas de tous.

Quels outils, quels dispositifs proposer alors aux élèves pour acquérir une maîtrise de la lecture leur permettant d'accéder au savoir et de s'en distancier ? Il s'agit là d'un problème d'importance, car former des lecteurs, c'est en partie permettre à ceux-ci de devenir des citoyens autonomes.

Intérêt de l'objet de recherche

L'apprentissage de la lecture m'a déjà énormément interpellée durant mes stages et autres remplacements et j'y serai à nouveau confrontée bientôt dans mon métier. Dès lors, je pense qu'il est nécessaire de s'attarder un moment sur les compétences qui font un bon lecteur, et la façon dont on y parvient. La lecture étant liée à bien d'autres apprentissages, je trouve essentiel de se pencher dessus au moins une fois. L'objet de recherche m'intéresse personnellement, car il va faire partie intégrante de ma pratique. J'espère pouvoir récolter des informations utiles pour guider mon enseignement futur.

2.2. État de la question

La forme sociale de l'écrit

Dans son ouvrage, Bernard Lahire(1993) nous rappelle que toutes nos pratiques sociales s'organisent autour de l'écrit. En effet, dès le moment où l'on commence d'écrire un savoir, on s'en distancie pour pouvoir le mettre en discussion. Il en va de même pour nos lois, notre politique: dès qu'elles sont écrites, elles peuvent être débattues.

L'école ,nous dit Lahire, éduque non seulement les futurs citoyens d'une société où tout passe par l'écrit, mais est également un lieu où l'on transmet tous ces savoirs écrits, objectivés. Or les élèves ne doivent pas simplement apprendre ces savoirs, mais les intérioriser, les comprendre. Parfois, il est difficile de dissocier celui qui a intériorisé les règles et celui qui agit sans comprendre, par imitation et qui un jour s'égare, car il ne comprend pas pourquoi il fait ce qu'il fait...

Lahire (1993) souligne également que, dans le cas de l'apprentissage d'une langue, le fonctionnement de la langue (grammaire, orthographe, conjugaison, etc.) crée des difficultés chez les élèves, car on ôte le sens du texte pour le travailler. Prenons un énoncé mathématique par exemple: il implique une action, il y a une question, une demande, quelque chose que nous devons faire. Cependant dans le cas d'un exercice de grammaire, il ne s'agit pas de cela. Imaginons par exemple que l'on demande à l'élève de souligner le sujet: cela ne correspond à aucun besoin réel. On ne demande pas à l'élève de comprendre le texte pour agir. L'élève doit comprendre le texte pour le comprendre.

Cela crée des difficultés pour les élèves qui sont avant tout dans un rapport oral au monde. En effet, le langage parlé, contrairement au langage écrit, a toujours une visée pratique, au sens où l'oral, transmet une information directe dont on n'a pas besoin de se distancier pour en saisir la « substantifique moelle ». De manière générale, le langage oral est pratique, car les intentions en sont claires. Cependant, ce n'est pas le cas de tous les textes oraux... Si l'on prend l'exemple des journalistes qui interviennent au journal télévisé pour donner des nouvelles du monde, il s'agit déjà bel et bien d'un savoir objectivé par rapport auquel il faut prendre de la distance.

Prendre de la distance, interpréter, mettre en discussion: cela ne va pas de soi pour tous. Les élèves qui sont étrangers à ce rapport scriptural-scolaire à la langue se trouvent alors bloqués, en situation d'échec. Ce n'est pas par mauvaise volonté qu'ils en restent là, mais bel et bien faute de pouvoir rentrer dans cette logique d'une école où tout passe par l'écrit, mais où tout n'est justement pas écrit de façon explicite.

Comment alors permettre aux enfants de rentrer dans ce rapport scolaire à la langue écrite ?

Le conte: porte d'entrée sur la culture de l'école

S'il existe des textes par excellence où tout ce qu'il y a à comprendre n'est précisément pas écrit, il s'agit bien des textes littéraires.

Il est en effet nécessaire, face à un texte littéraire, de prendre de la distance par rapport au texte, de lire « entre les lignes » et de se positionner.

À ce titre, le conte constitue une forme particulièrement intéressante de texte littéraire, d'abord parce que « ...les contes étaient dits et entendus avant d'être lus, dans une relation confidentielle. L'envie de confiance est sans doute le berceau affectif du partage culturel » (Lebrun, 2010).

En effet, depuis tout temps, les contes issus de chaque culture se font porteurs des normes et des valeurs de celles-ci. Ces textes culturels prennent toute leur importance dans une école qui se veut intégrative et qui se voit accueillir des enfants de toutes origines et de toutes cultures.

Quand notre culture (et pas seulement celle de l'écrit) est si loin de celle qui est véhiculée par l'école.

Comment faire le saut de l'une à l'autre ?

Nadine Decourt (1990) s'est penchée sur ces différentes cultures réunies dans une même classe:

Nous sommes partis d'un constat: celui de l'échec scolaire des enfants de migrants et plus largement de tous ceux qui sont d'une certaine manière étrangers à l'école, aux modèles qu'elle véhicule, aux modalités mêmes de la communication qu'elle privilégie.

Nadine Decourt a énormément travaillé sur l'interculturalité que les contes permettent d'amener dans la classe. Il est possible de demander aux enfants d'apporter des contes issus de leur culture

afin de constituer un répertoire varié. Les enfants peuvent ainsi s'apercevoir des variations apportées à un même conte selon les différentes cultures. Le conte peut ainsi devenir une porte d'entrée sur la culture de l'école.

Le conte: un texte culturel contre la peur d'apprendre

Serges Boimare (2005) utilise principalement le conte, les mythes ou les légendes, car ils constituent une médiation culturelle. En effet, selon Boimare, l'échec scolaire est la conséquence directe de craintes parfois profondes des élèves liées à l'apprentissage.

Dans son article, Boimare dissocie les élèves en difficulté (avec qui il faut parfois revoir les bases pour leur permettre d'avancer) et les élèves en situation d'échec scolaire, qu'il définit comme des « empêchés d'apprendre », au sens où ils ont des angoisses profondes liées à des situations d'apprentissages parfois très anciennes.

Boimare (2005) se sert donc de ces contes comme d'une métaphore qui permet à la fois d'approcher ses peurs et s'identifiant à des personnages, et de s'en éloigner pour continuer de penser.

Le conte permet d'aborder des questions existentielles, des moments essentiels de la vie de l'enfant qui génèrent des angoisses. Boimare l'utilise volontiers pour introduire ses leçons, que ce soit les mathématiques, la géographie ou la grammaire, car les élèves peuvent ainsi s'affranchir de leur peur de penser et mettre en lien un apprentissage avec un conte.

Si Boimare (2005) se situe dans une approche plutôt psychologique, voire psychanalytique, il est intéressant de noter qu'il choisit le conte comme médiation culturelle non seulement pour son contenu qui touche les élèves, mais également pour sa structure narrative claire qui permet de cadrer la pensée. En effet, pour les élèves qui souffrent de la peur d'apprendre, le fait d'avoir une structure claire, connue, rassure les enfants et les aide à penser.

Comprendre un texte littéraire

Les textes littéraires et notamment les contes me paraissent donc être des outils intéressants pour travailler avec des enfants. Le texte littéraire ne peut que se situer dans un rapport réflexif à la culture écrite. On est effectivement bien dans ce que Lahire (1993) appelle « comprendre pour comprendre », par opposition à un texte ayant un but purement informatif et qui aurait une visée directement pratique.

La question ici pourrait être: que signifie alors *comprendre* un texte littéraire ? Catherine Tauveron (1999) parle de trois niveaux de compréhension: la compréhension littérale, la compréhension fine,

et l'interprétation. Les trois doivent être liées. Ces trois niveaux doivent s'imbriquer, être inclus les uns dans les autres. Dans les deux premiers niveaux, il s'agit de donner du sens au contenu, d'en saisir le fond, puis les détails. L'interprétation, même si elle ne peut se faire sans les deux niveaux précédents, est le moyen d'accéder au contenu symbolique du texte, c'est-à-dire à la morale et à l'enseignement vers lequel on veut nous amener. Le lecteur doit pour cela réaliser des inférences, faire des hypothèses, imaginer (Touveron 1999).

On a tendance à penser que lire un texte passe d'abord et nécessairement pas un décodage de chacun des mots du texte. Ces mots, il faut les comprendre pour comprendre le texte. Il s'agit là de mémoriser la forme littérale d'un texte, ce qui se fait sans prise en considération du contenu du texte. Cette façon de faire du lecteur qui va chercher la définition de chacun des mots d'un texte sans essayer d'en trouver le sens global naît d'une conception de l'apprentissage de la lecture selon laquelle il faut segmenter l'étude d'un texte en ces différents niveaux de compréhension. Or, lire, nous dit Touveron (1999), ce n'est pas un simple décodage, lire c'est nécessairement faire des inférences. Dans sa recherche sur le littéraire à l'école, Catherine Touveron défend que: « (...) La connivence culturelle se construit et qu'il existe une forme de plaisir intellectif et esthétique qui est, comme le goût avec lequel il a partie liée, le fruit d'une éducation. »

La compréhension s'apprend donc. Il revient aux enseignants de donner les moyens aux apprentis lecteurs d'en arriver à cette compréhension, en commençant déjà par le dire ce qu'on entend par *comprendre*. Dans son protocole de lecture, Touveron (1999) nous dit:

« Le texte littéraire, incomplet par nature, attend de son lecteur qu'il œuvre à sa complétude. Parce qu'il déconstruit ou opacifie l'intrigue, il demande un effort intellectif dont les élèves doivent être conscients. »

Il s'agit donc en quelque sorte de spéculation. Un texte ne saurait être autrement que lacunaire, simplement car on ne peut/doit pas tout écrire. Il convient donc de faire des inférences, ce qui est loin d'être naturel chez chaque lecteur. Pour spéculer, il nous faut en effet sortir du texte et faire appel à nos souvenirs, notre mémoire, notre culture (Touveron, C. 1999).

Pour cela, il est nécessaire que l'apprenti lecteur prenne conscience qu'un livre n'est pas un univers fermé, cloisonné, mais un univers qui ouvre vers l'extérieur, et qu'à ce titre, il a le droit de faire appel à des éléments qui ne sont pas inhérents au texte à proprement parler, des éléments culturels et personnels qu'il a la possibilité, le droit, d'amener.

C'est toute une conception de l'apprentissage de la lecture et de la lecture en soi qui est à revoir. Lire un texte est le comprendre, c'est un processus entier, qu'on ne saurait diviser en décodage,

compréhension globale, compréhension fine et interprétation. Dès les premières lectures, il est nécessaire d'amener l'élève à faire des inférences, des hypothèses et donc à se distancier du texte.

Plan d'Études Romand

Le plan d'étude romand nous suggère d'aider les élèves à comprendre le texte en l'incitant notamment à lire à haute voix de manière expressive, en effectuant des liens avec ses propres connaissances, et formulant des inférences et en comparant les interprétations entre pairs. Globalement, nous y retrouvons en effet des éléments qui se rapportent au décodage, à la fluidité de la lecture et des éléments qui se rapportent à l'interprétation de l'élève. Tous les éléments dont nous parle Catherine Tauveron sont donc bel et bien présents dans le curriculum prescrit en Suisse Romande. Reste à les travailler ensemble et non pour eux-mêmes.

Rappelons que Bernard Lahire (1993) dénonce le problème de sens dans le fait que la grammaire (par exemple) est souvent travaillée pour elle-même dans des textes qui se trouvent dépossédés de leur sens. En travaillant seulement la fluidité par exemple, on en viendra bien vite à travailler des phrases dont on ne tiendra plus compte du sens puisqu'elles seront au service de ce seul objectif que sera la fluidité dans le cas présent. La fluidité, la compréhension, l'interprétation doivent être au service l'une de l'autre.

Concernant le texte littéraire, on trouve comme attentes fondamentales le fait que l'élève doit être capable de repérer les passages narratifs et les passages dialogués, mais encore identifier et restituer le sujet et les principaux éléments constitutifs des genres abordés. Il s'agit de la base qui doit être acquise à la fin du cycle avec tous les élèves. Celle-ci peut paraître évidente et l'enseignant est incité à amener ses élèves encore plus loin... Cependant, aucun de ces éléments n'est atteignable d'emblée avec un élève avec qui on n'aura pas construit une véritable culture littéraire, culture élaborée par la fréquentation de différents genres littéraires.

Offrir une culture littéraire aux élèves

L'enseignant se doit donc d'offrir aux élèves un corpus varié de texte de références afin d'amener pour que l'élève puisse construire sa culture littéraire et entrer dans la compréhension du texte. Prenons l'exemple du schéma narratif. Un élève du cycle deux doit être capable d'en repérer les étapes. Cette identification de l'articulation de la narration est importante pour la compréhension du texte. Or, Bernard Devanne (2006) nous montre que même au cycle trois, elle n'est pas acquise pour certains élèves qui n'ont pas bénéficié d'un système de références (corpus) de qualité. Il s'agit de

donner des textes variés, riches et suffisamment complexes pour qu'ils offrent une certaine résistance, qu'on puisse y lire entre les lignes, les mettre en discussion. Il nous faut donner aux élèves des textes qui soient, certes, adaptés à leur âge, mais pas des textes simplifiés, transparents. Bernard Devanne (1992) souligne que seul un récit de qualité permet une identification de la part de l'élève, ce qui permet à l'élève de s'appropriier le texte dans un premier temps pour pouvoir s'en distancer après.

Apprendre à comprendre et à se distancier du texte: quelques dispositifs

Il revient à l'enseignant de proposer un dispositif de lecture qui permet à l'élève de se construire une culture littéraire et d'apprendre à comprendre et interpréter un texte littéraire. À ce titre, Marlène Lebrun (2010) nous propose de faire de la classe une communauté de lecteurs qui vont pouvoir communiquer les uns avec les autres sur un corpus de textes littéraires. Pour ce faire, elle nous propose différentes actions qui mettent en interaction la lecture et l'écriture. Cette interaction permet de se distancer du texte en le considérant comme un texte que l'on discute, sur lequel on échange et dont le sens se construit. Après tout, comme nous le rappelle Bernard Devanne (1992), la lecture est un apprentissage qui est avant tout une pratique sociale et socioculturelle qui repose sur une interaction.

Ce dispositif doit questionner le statut de l'enseignant qui n'est plus le détenteur d'une interprétation unique du texte, mais qui va, au même titre que les élèves, collaborer à la construction du sens. L'évaluation doit également être revue comme formative et formatrice.

Par la lecture-écriture, il s'agit d'amener l'élève à donner du sens à la lecture littéraire. Pari difficile, puisque cette pratique n'est pas inscrite dans la culture de tous les élèves et qu'il faut pour cela donc entrer dans une compréhension de la culture écrite (Lahire, 1993) dont les clés ne sont pas données a priori à chacun.

Il existe différents dispositifs de lecture-écriture. Marlène Lebrun (2010) propose entre autres l'utilisation en classe du journal de lecture dialogué. Il s'agit d'écrire sur ses lectures via de multiples propositions, par exemple ce qu'on a pensé d'un passage, d'un personnage, etc. Chaque élève écrit librement dans son journal et ensuite l'échange avec un camarade qui va lui répondre sur la page de gauche. Ce journal permet aux élèves de s'approprier leurs lectures, et le fait d'écrire sur ce qu'ils ont lu permet d'entrer dans la culture écrite, car il s'agit d'une approche métalinguistique et réflexive (Lebrun, M. 2010). Et la réflexion des élèves peut encore être étayée par la réponse apportée par un camarade. L'élève pourra donc enrichir sa réflexion.

D'autres dispositifs auront pour but de faire produire un texte littéraire à l'élève. Cette production sera le reflet de leur compréhension d'un genre littéraire, ou encore d'un auteur et/ou de son intention artistique. Bernard Devanne (1992) nous dit qu'écrire revient à questionner le texte, ce qui

ne signifie pas seulement devoir chercher des informations, mais en comprendre les principes de fonctionnement: « c'est à notre connaissance la meilleure manière de rendre effectivement attentif à l'écrit, non seulement dans ce qu'il dit, mais dans ce qu'il est ». Il s'agit de comprendre comment le texte « marche » par sa structure, sa forme, les informations qu'on va y trouver, les répétitions, les temps verbaux utilisés, etc.

Pierre Sève (2006) propose lui aux élèves d'écrire « à la manière de » en insistant sur l'intention artistique de l'auteur. Les élèves produisent d'abord un premier jet, et intervient ensuite une négociation entre l'écrivain et son lecteur qui va ici jouer le rôle d'éditeur en donnant des conseils, en émettant des opinions et des suggestions. Cette négociation entre récepteur(s) et scripteur est essentielle:

(...)L'éditeur(...) devient le collaborateur de l'écrivain. Régulièrement, l'écrivain découvre qu'il n'a pas été l'auteur qu'il pensait et cet effet miroir remet l'écrivain au travail. Travail pour assumer les choix que la lecture a révélés ou pour les infléchir, travail parfois pour concilier l'auteur qu'on s'était imaginé être et l'auteur qu'on a visiblement été.

Ce qui ressort de ces différents dispositifs c'est l'importance de l'interaction entre les élèves pour pouvoir entrer dans la culture écrite. En effet, écrire, c'est devenir producteur d'un texte en s'appropriant une lecture. En faisant de la classe une communauté active de lecteurs, on peut ensuite amener les élèves à échanger sur leurs lectures, ce qui est valorisant et qui permet d'étayer la réflexion de chacun en entrant dans cette culture littéraire, car s'approprier une lecture, c'est s'approprier au moins provisoirement la culture, les normes, les valeurs qu'elle véhicule (Lebrun, M. 2010).

2.3 Questions et objectifs de recherche

Au terme de cet état de la littérature, je me pose les questions suivantes:

Quelle est la place que les enseignants du cycle deux accordent au conte et à la lecture en général dans leur classe? Quels sont les dispositifs effectivement mis en place ?

Comment permettre à l'élève de comprendre et d'interpréter un texte littéraire et plus particulièrement le conte ?

Je désire étudier les différents dispositifs présents dans les classes pour les comprendre, les analyser de plus près en observant les avantages qu'ils proposent ou non. Je désire comprendre les apprentissages en jeu dans ces différents dispositifs. Il s'agit pour moi de donner du sens à ces pratiques en saisissant également les représentations des enseignants sur ces sujets, pour pouvoir moi-même peut-être un jour m'approprier leurs pratiques. Je souhaite mieux comprendre l'apprentissage de la lecture pour que mon enseignement fasse sens.

