

L'approche LERM : regards d'enseignants.

L'expertise n'attend pas le nombre des années.

En référence à la conception de l'expertise de Vergnaud (1990), nous pouvons considérer chacun des cinq enseignants ayant expérimenté le dispositif comme un expert en ce qu'il est capable de porter un regard analytique sur une situation didactique donnée.

Aussi, nous emploierons-nous, dans cette partie, à caractériser cette capacité à travers la manière dont elle se manifeste dans le discours. Nous nous appuyerons en cela sur l'analyse du discours recueilli grâce aux cahiers journaux et aux entretiens semi-directifs.

La relation didactique au cœur des préoccupations

Placé en position d'analyste, l'enseignant s'attache d'abord à la description de la relation didactique, en s'intéressant à la façon dont chaque acteur, intervenant-chercheur ou élève, endosse son rôle au sein de la situation pédagogique. C'est ce que nous révèle en substance l'examen des cahiers journaux.

Dans le corpus, cela se traduit par un discours descriptif prédominant à l'intérieur duquel se répartit de manière à peu près égale un discours qui porte sur la praxéologie de l'intervenant et un discours axé sur l'enfant à travers ses attitudes, aptitudes et savoirs.

1.1 En point de mire : l'action de médiation de l'intervenant – chercheur

Au sein de la praxéologie, c'est surtout sur la gestion de la relation didactique que porte le discours plus que sur le type de tâches proposées ou les *techniques* employées.

Nous pouvons faire l'hypothèse que les *techniques* en tant que modalités d'action qui s'élaborent à partir de savoir-faire familiers, communs à l'ensemble de la classe enseignante, revêtent dans l'action une telle part de subjectivité liée à la situation perçue

par l'intervenant agissant, qu'il s'avère difficile pour l'observateur d'identifier, et donc, de décrire, un élément d'action si peu saillant.

Les *techniques*, modalités d'action personnelles, passent donc relativement inaperçues.

Néanmoins, lorsqu'elles s'éloignent de la pratique de l'enseignant-observateur nous relevons dans les cahiers journaux des traces d'un discours qui porte sur ces techniques.

En voici quelques illustrations.

En maternelle, il est courant de faire travailler les enfants en ateliers c'est-à-dire par petits groupes. Chaque élève doit, au sein d'un atelier, exécuter seul ou avec l'aide de l'adulte, la même tâche que ses camarades. Aussi, les autres modalités de travail proposées suscitent-elles l'intérêt des enseignants : « *Proposition W [travail]*¹⁵² 3/3. » (*Extrait de cahier journal de Marie*), « *travail en binômes sur les différents titres* » (*extrait du cahier journal d'Emilie*), « *travail par groupes de 4 → remettre texte dans l'ordre.* » (*Extrait du cahier journal d'Adèle*)

Le mode de regroupement en lui-même n'a rien de nouveau pour ces enseignants, l'originalité réside ici dans le domaine — le domaine de la langue — au sein duquel on propose aux élèves de réfléchir ensemble, de résoudre des problèmes non pas mathématiques, mais linguistiques.

Le second aspect des techniques que les enseignants relèvent est d'ordre matériel.

En effet, nous constatons que lorsqu'il revêt un caractère insolite, le type de support pédagogique employé par l'intervenant-chercheur est mentionné dans les cahiers journaux : « *Album russe et anglais* » (*extrait du cahier journal d'Emilie*), « *photocopies différentes couvertures, différents caractères (alphabet latin, cyrillique, turc, arabe, caractères chinois).* » (*Extrait du cahier journal de Marie*)

Pour finir, certains enseignants ont trouvé dans les gestes techniques proposés des singularités qu'ils ont évoquées comme suit : « *Le texte est montré par la M (l'enseignant-*

¹⁵² Les notes étant par essence souvent elliptiques, nous aurons recours aux crochets pour compléter ces énoncés afin de rendre leur compréhension plus abordable au lecteur.

chercheur) au fur et à mesure de l'album » (extrait de cahier journal de Marie), « Lecture arrêté sur chaque page. » (Extrait de cahier journal d'Adèle)

Les types de tâches mobilisent, eux aussi, relativement peu l'attention des enseignants, hormis lorsqu'il s'agit d'activités métalinguistiques s'appuyant sur les langues de la classe. Il est alors essentiellement question de :

- Tâches d'observation/comparaison des langues : « Observer les 3 titres écrits [en turc français et anglais], retrouver les mots correspondants [...] retrouver après écoute d'un texte où c'est écrit. » (Extrait de cahier journal de Marie)

- Tâches de comparaison des récits rencontrés (différentes versions d'une même histoire) basée sur les éléments constitutifs du schéma narratif: « Comparaison avec l'autre album : similitudes/différences. Dictée à l'adulte → reformuler ce qui est différent d'un album à l'autre » (comparaison entre Le Gros Navet¹⁵³ et Le Navet Géant¹⁵⁴). » (Extrait de cahier journal de Sophie)

Ces tâches caractérisent l'approche innovante, elles ne sont pas familières aux enseignants, mais tout comme les techniques elles occupent peu de place dans le discours. Elles ont semble-t-il une importance secondaire, accessoire par rapport à la gestion didactique.

L'essentiel de l'attention des cinq professionnels de terrain qui composent notre étude est ainsi centrée sur l'action de l'intervenant-chercheur dans la relation qu'il noue avec les élèves.

L'exploration des notes prises par les enseignants nous a permis de déterminer les éléments de l'action de médiation de l'intervenant-chercheur, tels que les praticiens les perçoivent. Ces éléments diffèrent sensiblement d'un individu à l'autre. Nous ne pouvons pas analyser ici les raisons de ces divergences, mais nous nous contenterons de livrer un échantillon représentatif des éléments de l'action de médiation relevés qui permettra d'en cerner la nature.

Ainsi les enseignants décrivent-ils comment, par le questionnement l'intervenant – chercheur :

¹⁵³ Barkow, H., *Le Navet Géant/ The Giant Turnip*, Mantra Lingua, 2004.

¹⁵⁴ Tolstoï A. adapté par Sharkey, N., *Le Gros Navet*, Flammarion, 2000.

- Amène l'enfant à adopter une attitude d'écoute active :

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

- Incite à la prise d'indices (extratextuels ou lexicaux (en LE) pour comprendre, etc.) pour se constituer un horizon d'attente et/ou accéder au sens.

Énoncé 1

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

- Panthères, des ours (réponses des enfants)
- Pourquoi ?
- [à cause de la forme des] oreilles.
- Combien [voit-on d'ours] ?
- 3
- Il y a une histoire avec 3 ours et une petite fille...
- C'est Boucle d'or la petite fille, elle va dormir dans le lit des trois ours et elle boit le chocolat [...]

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

Énoncé 2

« Repérage des mots anglais qui ont la même sonorité en français, class, carots, plant »
« Prise d'indices sur l'illustration. Bulles indiquant la réflexion. » (Extrait du cahier journal d'Émilie)

- Amène les enfants à considérer le rôle de l'écrit.

Énoncé 1

« Repérage de ce que nous apprend l'histoire que l'on ne pouvait pas savoir juste en regardant les images. » (Extrait du cahier journal d'Émilie.)

- Amène les enfants à construire le sens de manière explicite.

Énoncé 1

« Qu'avons-nous vu la semaine dernière ? [...] À chaque page, retour sur les interrogations, hypothèses qui avaient été émises la semaine dernière. "Avions-nous raison ?" » (Extrait du cahier journal de Sophie.)

À travers ces exemples, s'illustre un intérêt tout particulier des praticiens pour l'action de médiation de l'intervenant-chercheur au cours de la lecture plurilingue. En effet, en relevant comment, par le questionnement ou l'incitation à la prise d'indices extratextuels (illustrations, titres, auteurs, 1^{ère} et 4^{ème} de couverture), textuels (mots transparents à l'oral), ou intertextuels (pour opérer des passerelles avec une histoire similaire) l'intervenant-chercheur intervient dans la relation didactique, les enseignants se préoccupent de la façon dont il favorise le développement d'une attitude interprétative par l'élève, face à un texte nouveau proposé dans trois langues différentes. De manière plus précise, nous relevons les traces dans les notes des enseignants d'une attention portée à la nature de l'étayage proposé aux enfants. Au cours des séances de lecture, ils relèvent ainsi comment l'intervenant-chercheur amène les enfants à construire du sens dans la collaboration lorsqu'il :

- Incite à prendre appui sur de nouveaux éléments textuels, etc., pour vérifier et faire évoluer les hypothèses de sens formulées lors d'une lecture/interprétation précédente : « *A chaque page, retour sur interrogations et hypothèses qui avaient été émis la semaine dernière : "avons-nous raison ?" »*, « *relance sur les hypothèses possibles et le lien avec les élèves de langue turque.* » (Extraits du cahier journal de Jean).
- Accompagne, relance, la réflexion des enfants : « *Rappel de l'histoire ébauchée en séance 1.* » (Extrait du cahier journal d'Adèle), « *Reformule les informations importantes.* » (Extrait du cahier journal de Jean)
- Laisse les enfants interagir : « *Orienté les élèves de moins en moins au fil de la lecture.* » (Extraits du cahier journal de Jean)
- Contribue à l'élaboration des stratégies pour résoudre un problème : « *Les élèves identifient les albums en repérant les personnages : "On ne peut pas vérifier autrement ? → [les élèves]" avec l'écriture !".* » (Extrait du cahier journal de Sophie)

À l'aune de cette première exploration de notre corpus, il nous apparaît que ce qui préoccupe les enseignants a trait au genre de médiateur qu'est l'intervenant-chercheur lorsqu'il ménage pour l'enfant un espace soutenant son investissement dans une

situation plurilingue : médiateur socioculturel qui fait entrer la langue de la maison à l'école, médiateur *interlingue* qui favorise l'observation, la comparaison des systèmes phonologiques et syntaxiques des langues proposées, et/ou médiateur de l'écrit en tant que trace porteuse d'un message à interpréter.

Cet intérêt porté à l'action de « guidage », d'étayage selon Bruner ou Vygotski, révèle une aptitude des enseignants à décrypter ce qui spécifie l'efficacité de l'action de l'intervenant-chercheur et qui se détermine à travers des schèmes d'action, « Relance, [lis], récapitule les hypothèses, oriente les élèves » (Extrait du cahier journal de J), dont les effets produits sur les élèves témoignent d'une progression allant dans le sens des objectifs acquisitionnels visés. Aussi, avant le « Que faire ? », mais quoi qu'il en soit en relation avec celui-ci, le « Comment faire ? » s'impose comme le point névralgique de l'analyse de l'action didactique de l'alter ego professionnel dans la mise en œuvre d'une approche innovante. De fait, c'est à travers l'art de faire du praticien que s'envisagent les contenus didactiques qui soutiennent l'action.

Au second plan des préoccupations, mais de manière consensuelle dans les notes des cinq enseignants, nous trouvons les traces d'un discours qui a trait à la manière dont l'intervenant-chercheur institue le savoir.

Sur ce plan, les enseignants relèvent :

- Le type de questionnement qui vise à conduire les enfants à expliciter les savoirs, savoir-faire et savoir-être développés :
« Qu'avons-nous compris dans cet album ? », « Comment avez-vous fait ? (Extraits des cahiers journaux de Sophie et de Marie), « Qu'avez-vous appris ? »(Extraits des cahiers journaux d'Adèle et de Sophie), y compris dans les difficultés que cela peut représenter, « difficulté [pour les enfants] de mettre en mots les explications. » (Extrait du cahier journal d'Adèle) ;
- L'apport par l'intervenant-chercheur de nouveaux savoirs qui concernent ici, la spécificité du livre bilingue en tant qu'objet culturel, *« [On lit des albums bilingues] quand on sait deux langues » (extrait du cahier journal de Marie), le fonctionnement des langues, « discussion autour de l'ordre des mots, différent, selon la langue » ou le fonctionnement de l'écrit, « [l'intervenant-chercheur] précise que les illustrations ne suffisent pas et que les mots apportent de nouvelles informations. »(Extrait du cahier journal de Jean) ;*
- L'espace que l'intervenant-chercheur laisse à l'élève pour qu'il prenne en charge un volet de la tâche. Lorsque par exemple, il permet à l'enfant expert dans une langue de faire partager ses savoirs :

« *(Alphabet arabe lu par un élève allophone).*

Ch : pourquoi il a commencé par-là ? (Par la droite ?)

[Autres élèves arabophones] : parce que ça commence par là en arabe. » (Extrait du cahier - journal d'Emilie).

Lorsqu'ils ciblent ainsi le rapport au savoir de l'intervenant-chercheur les enseignants décrivent une conception socioconstructiviste et réflexive de l'apprentissage consignant une gestion de la relation didactique où le savoir n'est pas l'apanage de l'enseignant seul. Dans cet espace ménagé par l'intervenant-chercheur où l'enfant peut endosser le rôle d'expert, les rapports maître/élève « classiques » se trouvent inversés...

De fait, c'est en direction d'une compréhension de la médiation assurée par l'intervenant-chercheur que les enseignants vont déployer leurs compétences à analyser la pratique d'un tiers, alter ego professionnel.

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

Une focalisation sur les aptitudes de l'enfant... un élargissement aux attitudes

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

En voici quelques illustrations :

Marie écrit : « *[les élèves] font des hypothèses des sens par rapport aux images : "bulldozer" [lorsque l'intervenant-chercheur lit : "pull", les enfants réagissent] : "poule !" "Tirent !" "Non, poussent !" [Lorsque l'intervenant-chercheur lit : "one, two, three", les enfants réagissent] : un, deux trois ! » (Extrait du cahier journal de Marie)*

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

Emilie écrit : « *Livre bilingue anglais/russe Le Gros Navet. Repérage [par les enfants] des mots anglais qui ont la même sonorité en français : class, carot, plants. Prise d'indices sur les illustrations. Bulle indiquant la réflexion [du personnage]. Ne connaissent pas.* » (Extrait du cahier journal d'Emilie)

Puis elle explique comment selon elle les enfants parviennent à comprendre : « *Compréhension de l'histoire : par l'intonation, par l'observation des illustrations, one, two, three (connaissance) (les enfants prennent plaisir à s'exprimer en anglais et montrer leurs savoirs)* » (Extrait du cahier journal d'Emilie).

Il nous semble que cette procédure d'analyse, oscillant entre observation et interprétation, renvoie à cette faculté qu'ont les enseignants à analyser dans l'urgence toute forme de réaction (verbale ou non verbale) de l'élève face à une situation d'apprentissage donnée. Une capacité liée à la fois à l'expérience et à la connaissance des « processus d'apprentissage et [des] obstacles que peuvent rencontrer les élèves et la manière d'y remédier » (B.O. n° 1, 2007 : 3)¹⁵⁵.

Comment ces discours nous renseignent-ils ?

En première ligne des préoccupations des enseignants figurent les savoir-faire dont font preuve les élèves au cours des activités de lecture.

Ils brossent ainsi un portrait de l'enfant au premier plan duquel figurent ses aptitudes.

En établissant un rapprochement des thématiques contenues dans les discours descriptifs et explicatifs, il nous est possible de rendre compte de ces capacités telles que les enseignants les perçoivent et les analysent.

Ainsi, en maternelle, ils s'accordent à penser que les élèves sont capables de :

- **faire des passerelles intertextuelles** pour restituer l'intrigue d'une histoire, anticiper la suite de l'histoire, déterminer des similitudes/divergences au plan narratif : « *Dans chaque histoire, il y a deux navets géants* », " *les personnages sont différents et ils n'ont pas la*

¹⁵⁵ Bulletin Officiel qui détermine la liste des compétences professionnelles que le professeur des écoles doit acquérir pour pouvoir exercer.

même méthode pour sortir le navet de terre » (extrait du cahier journal de Marie), et de se construire ainsi un horizon d'attente qui favorise la compréhension : « *En cours de lecture, Sa. (élève) c'est demandée où étaient les 3 ours, elle n'a pas perdu la trame narrative de l'histoire.* » (Extrait du cahier journal d'Emilie) ;

- **d'argumenter, de justifier** l'interprétation qu'ils proposent sur la base des indices qu'ils prennent, par exemple pour anticiper la suite de l'histoire : « (Lecture) *Je vais te montrer la flore bunita bellissima, dit le piaf. (Les élèves réagissent) : « les fleurs seront belles, car c'est un beau mot.* » (Extrait du cahier journal de Marie) ;
- **proposer une interprétation** de termes ou de passages de l'histoire en langue de l'école : « (Lecture de BOU et les 3 Zours) : « [...] scargot ». (Les élèves réagissent) : « escargot ! Mais en japonais ! »
« (Lecture de BOU et les 3 Zours) "[...] tortarue". [Les élèves réagissent] tortue ! » ;
« (Lecture) "flor". (Les élèves réagissent) : "fleur" [...] » ; lecture en anglais de The giant turnip : « [...] pull ». (Les élèves réagissent) : « pousse ! [...] non ! Tire ! » (Extraits du cahier journal de Marie) ;
 - en prenant appui sur **le paratexte** : « [Les élèves] regardent les illustrations pour s'aider à comprendre, puis transposent, c'est le "déclit" [...] ils "corrigent" [les mots en langue inconnue]. » (Extrait du cahier journal de Marie) ;
 - en prenant appui sur des **unités sonores familières** : « Repérage des mots par certains qui cherchent tout de suite à donner du sens en se raccrochant aux syllabes, sons entendus. » (Extrait du cahier journal d'Emilie) ;
 - en prenant appui sur **des mots transparents** :
« Mots reconnus : bulldozer, helicopter, tomate »
« Reconnaître [à l'oreille] certains mots en anglais : animals, plant, not. » (Extrait du cahier journal de Jean).
- **de faire des hypothèses et confronter leurs points de vue**, par exemple pour déterminer ce qui va caractériser la nouvelle fleur que l'héroïne de l'histoire, Bou, va rencontrer : « (Lecture) *fleur bellissima* » → (Les élèves réagissent) « blanche », (discussion autour de la couleur : rouge, vert...), réécoute du mot → « belle ! » (Extrait du cahier journal de Sophie) ;
- **de comparer des énoncés dans les langues de l'école**, par exemple des titres écrits en français, turc et anglais : « Observation des titres : reconnaissance des lettres/comparaison

des 2 titres recherche de similitudes. » (Extrait du cahier journal d'Emilie); « Titres ? Mêmes ? » « Non il y a plus de lettres. » (Extrait du cahier journal de Marie).

En CP les enseignants estiment que les enfants sont également capables de :

- de répéter des mots ou morceaux de phrases entendues dans une langue non familière: « Tous les enfants reprennent des formulations [en turc]. » (Extrait du cahier journal de Jean) ;

- d'établir un rapport texte/images pour construire le sens de l'histoire : « Ils (les animaux) ont dit non, tout à l'heure, ils disent non de nouveau pour aller au cirque avec la poule, au ciné, ou peut-être [ils] ne veulent pas l'aider à couper le blé. » (Extrait du cahier journal d'Adèle) ;

« Émissions d'hypothèses d'après les illustrations et les mots entendus. » (Extrait du cahier journal de J) ;

- d'appréhender la structure répétitive du récit : « Retrouver les mots/passages qui se répètent », « Reconnaissance [à l'oral] de la structure répétitive : "not I...I'm too busy." » (Extraits du cahier journal d'Adèle).

Rares sont dans les cahiers journaux les traces de discours ayant trait aux obstacles rencontrés par les élèves. On peut avancer comme élément explicatif l'existence d'une certaine bienveillance dans le regard que l'enseignant pose sur ses élèves, mais on peut aussi y voir le fait que les enfants se sont peu trouvés en situation difficile.

Pour autant, lorsque ces difficultés, sont exprimées, elles le sont par les enseignants de maternelle, qui s'accordent à penser que certaines d'entre elles sont plus spécifiques aux enfants issus de milieux sociaux les moins favorisés, tel le manque de lexique qui réduit le champ des interprétations possibles au moment de la recherche de sens ; alors que d'autres touchent un public plus large, les « élèves les moins à l'aise à l'oral. » (Extrait du cahier journal de Marie), et concernent la faculté à établir des liens entre deux récits.

Cependant, cette difficulté à faire entrer les textes en résonance en GS semble s'apparenter à la manifestation d'une compétence en construction, puisqu'en CP, les enseignants se rejoignent pour déclarer que les enfants sont justement compétents pour mettre en relation les albums : « [Les élèves sont capables] d'établir des liens avec une autre histoire lue : La grosse faim de P'tit Bonhomme¹⁵⁶. » (Extrait du cahier journal de Jean).

¹⁵⁶ Delye, P., *La grosse faim de P'tit Bonhomme*, Didier Jeunesse, 2005.

« [Au moment de la lecture de *La petite poule rouge et les grains de blé*¹⁵⁷, les élèves,] se rappellent [l'histoire de *la petite poule rousse*¹⁵⁸] poule, chat, oie+ ? [Les élèves se demandent de quel animal il s'agit], cochon. Ces animaux ne veulent pas l'aider et la poule va manger le gâteau seule. » (Extrait du cahier journal d'Adèle)

Outre les aptitudes que nous venons d'explorer, les enseignants se sont montrés sensibles aux attitudes de leurs élèves.

Ainsi l'implication de l'enfant dans l'activité est-elle évaluée en fonction des marques d'intérêt, d'attention portées ou non à l'activité et de sa participation.

Exposé essentiellement sous ses aspects positifs, l'investissement de l'enfant dans l'activité est dépeint par les enseignants en ces termes :

« Très bonne participation : les enfants se montrent intéressés par ces activités. » (Extrait du cahier journal de Marie), « décrochage de certains, les plus faibles. » (Extrait du cahier journal d'Emilie)

Le cas échéant, on trouvera évoquée l'évolution de cette implication au fil du temps : « Beaucoup d'intérêt pour l'ensemble de la classe. Sont plus à l'aise maintenant pour les plus discrets » (Extrait du cahier journal de Marie), « Y s'implique beaucoup dans l'écoute et dans l'observation de l'écriture. » (Extrait du cahier journal d'Adèle)

D'autres attitudes sont également abordées, tels les interrelations entre élèves (respect, agitation, décrochage), les comportements inhabituels : « K (enfant turque qui parle peu le français) qui d'habitude ne suit pas, veut participer et essaie même de dire des mots [en français]. » (Extrait du cahier journal de Sophie), et les réactions des enfants à caractère affectif en lien avec la langue premièrement acquise : « (Au moment de l'écoute de l'album en turc langue familiale de Y et P (élèves turcophones), Y dit à P d'un ton satisfait : « J'ai pas la honte. » (Extrait du cahier journal de Marie)

Ces discours focalisés sur l'élève et ses compétences nous donnent accès, à travers les regards des enseignants, à la manière dont l'enfant compose avec ce qui fait son identité, y compris le cas échéant la langue familiale, lorsqu'il la sait reconnue, pour

¹⁵⁷ Hen, L.R., *La petite poule rouge et les grains de blé/ The little red hen and the grains of wheat*, Mantra Lingua ,2005.

¹⁵⁸ Barton, B., *La petite poule rousse*, L'école des Loisirs, 2009.

endosser ou non un rôle déterminé dans l'espace d'action qui lui a été ménagé (topos chez Sensevy).

Nous estimons que cet espace est défini à la fois, par la nature de la tâche, et par la manière dont l'intervenant-chercheur va ou non parvenir à donner une place à chaque élève pour qu'il se sente investi d'un rôle à jouer parmi ceux d'explorateur, d'interprète de l'écrit plurilingue, d'expert de la langue pour les élèves allophones, de tisseur d'histoires ou encore d'explorateur de langues capable d'écouter et de restituer des sons plus ou moins familiers, d'établir des rapprochements entre les langues appartenant au répertoire langagier des élèves de la classe.

Ces rôles ne sont jamais endossés de façon définitive, ils sont interchangeable pour la plupart et peuvent souffrir de moments de rupture. Ces moments de décrochages sont des instants où l'enfant quitte momentanément son costume d'élève, ce qui se traduit par un déficit d'attention : « *(Pendant la lecture en anglais) quelques enfants absents pendant l'écoute, jouent, attention variable, s'agitent, bavardent de plus en plus au fil des pages* » (extrait du cahier journal d'Adèle), « *irrégularité de l'attention.* » (Extrait du cahier journal de Jean)

Mais ils peuvent aussi signifier une incompréhension des règles du jeu didactique et du rôle à jouer : « *Rivalités à l'intérieur des groupes : « C'est moi qui a trouvé ! »* (Extrait du cahier journal de Marie),

2. L'amorce d'un processus de changement ?

Le discours descriptif émanant des cahiers journaux, reflet d'une aptitude des enseignants à décrypter la relation didactique, prédomine indéniablement.

Pour autant, les notes prises dans le cours de l'action sont également le support d'un discours explicatif.

En effet, il s'agit d'un discours qui porte les traces d'analyses à visée compréhensive grâce auxquelles les enseignants appréhendent ce qui, selon eux, se joue sur le plan cognitif pour l'élève.

La présence de ce discours reflète ainsi, des capacités d'analyse qui dépassent le simple constat et nous met sur la voie d'un potentiel processus de changement interne à l'individu.

Afin d'éclairer notre jugement quant aux ressorts de ce processus en marche, nous aurons recours à l'analyse des données recueillies lors d'entretiens semi-directifs visant à récolter les avis des enseignants sur la manière dont ils ont vécu l'approche.

2.1 Nature de la réflexion dans le cours de l'action.

Au cours de leurs observations, les enseignants s'emploient à traduire les réactions des enfants face aux tâches proposées en termes de processus de résolution de problème ou de procédures d'accès aux sens du texte.

Énoncé 1

« Pour interprétation de « pull », les enfants ne sont pas d'accord « tirer/pousser »
→vérification par l'image. » (Extrait du cahier journal de Sophie)

Énoncé 2

« Certains enfants s'appuient sur les traductions de Y et E (enfants turcophones),
d'autres n'en tiennent pas compte. » (Extrait du cahier journal d'Adèle)

Énoncé 3

« Mise en lien images/texte. Hypothèses du cirque mises de côté avec [grâce aux] :
hypothèses semaine dernière, traduction de quelques phrases par Y (enfant turcophone),
et images. » (Extrait du cahier journal d'Adèle)

Cette quête de sens prend corps dans une volonté d'appréhender les mécanismes sous-jacents à l'attitude des enfants

Elle se traduit dans les cahiers journaux par une réflexion « générale » des praticiens sur les spécificités du fonctionnement cognitif de l'enfant dans son rapport à l'écrit.

Ainsi Sophie constate-t-elle : « *Les enfants s'attachent tous aux illustrations avant l'écrit.* »
(Extrait du cahier journal de Sophie).

Cette conclusion, qui survient à la fin de l'expérimentation, est l'illustration d'un savoir né de l'observation, qui rejoint les conclusions d'études spécifiques à l'entrée dans l'écrit (cf. Chauveau, 1987, 1996, Ferreiro, 1988)

Adèle, pour sa part, écrit ceci : « *(À propos de la réaction d'un enfant lors de la seconde lecture de l'album bilingue) "même dessin, mêmes animaux, pas mêmes paroles" livre séance 1 et livre séance 2, ne fait pas le rapprochement qu'il s'agit d'une seule et même histoire ?* » *(Extrait du cahier journal d'Adèle)*

Ici, l'enseignante se demande si pour l'enfant le changement de « paroles », c'est-à-dire de langue dans laquelle le récit est raconté, équivaut à un changement de sens du récit, selon le schéma : une langue = une histoire ; elle s'interroge sur la conscience qu'à l'enfant de ce qu'est une langue et du fait que deux langues différentes peuvent véhiculer le même message. En se questionnant de la sorte, elle peut être amenée à comprendre l'opacité de la notion de langue pour certains enfants.

Selon le ressenti des enseignants, les attitudes des enfants peuvent être également analysées sur le plan affectif, toujours dans une visée compréhensive :

« *Les enfants prennent plaisir à s'exprimer en anglais et montrer leurs savoirs* »,

« *Découverte pour la première fois qu'un livre peut être écrit en langue étrangère, ce qui a fait beaucoup rire au départ, mais ils ont eu suffisamment de curiosité pour entendre l'histoire jusqu'au bout.* » *(Extraits du cahier journal d'Émilie)*

Ainsi, la curiosité des élèves est ici avancée pour expliquer l'intérêt porté à un texte lu dans une autre langue que le français.

Difficile de parvenir, à partir de ces quelques extraits, à un bilan exhaustif d'aptitudes réflexives généralisables à l'ensemble des enseignants.

Néanmoins, nous pouvons y voir une attitude, vis-à-vis de l'approche et surtout des effets qu'elle semble produire sur les enfants, qui se veut compréhensive. Reste à déterminer si cette recherche de sens s'inscrit dans une démarche appropriative.

Aussi nous cantonnerons nous, pour l'heure, à avancer que ces énoncés explicatifs nous sont apparus comme l'esquisse d'une analyse, d'une prise de recul réflexive sur des faits observés. Une prise de distance avec l'immédiateté de l'action susceptible d'être le signe d'un processus de questionnement pouvant ébranler l'enseignant dans sa conception de la manière d'aborder l'entrée dans l'écrit, de façon suffisante pour susciter une remise en cause de sa propre pratique.

2.2 Dimension formative du dispositif POAB

Lorsqu'en entretien nous abordons avec les enseignants la manière dont ils ont vécu l'approche, ou lorsque nous les invitons à exprimer leur avis sur son éventuel caractère formateur, nous accédons à des discours qui nous renseignent sur l'impact d'un dispositif de formation par la recherche de type POAB, en tant qu'élément déclencheur d'un discours réflexif introspectif qui permet à l'enseignant d'envisager ses propres pratiques.

Avec Sophie tout d'abord, nous avons une illustration du phénomène de miroir auquel conduit le dispositif :

« S : Après avec CD, ouais... J'avais déjà fait une fois avec Jack et le haricot magique... C'est vrai que j'avais travaillé aussi sur la version anglaise, avec des... »

Ch : voilà...

S : voilà, mais bon ça n'allait pas loin, moi ce n'est pas quelque chose qui... C'est vrai que là, moi je trouve ça très bien, très intéressant parce que moi, ça me permet aussi, de voir ce qui peut être fait des choses aussi, des... travail que moi, à mon sens, on n'en fait pas assez, on n'en parlait la dernière fois avec Émilie, tout ce qui est comparaison aussi, tu vois différentes versions. » (Extrait d'entretien final de Sophie)

Sophie exprime ce qui, dans ce qu'elle vient de vivre de l'approche, lui évoque son parcours professionnel. Elle rapproche cette expérience de recherche d'un vécu personnel : elle a déjà expérimenté la lecture en langue étrangère avec un CD, et explique en quoi l'expérimentation lui ouvre de nouvelles perspectives didactiques.

Nous retrouvons ce type de « retour vers la pratique personnelle » chez d'autres enseignants qui l'expriment en ces termes :

« J'ai trouvé ça bien, parce que moi c'est quelque chose que j'ai jamais apporté dans la classe... la langue turque. » (Extrait d'entretien final de Marie)

« E : c'était dans la même façon de travailler que d'habitude, là-dessus ils n'ont pas été perturbés, c'était tout à fait dans la lignée de ce qu'on a pu faire tout au long de l'année... Peut-être pas le travail... euh... vraiment en groupe, ça le travail en groupe, à réfléchir, cette année je les ai jamais mis en situation vraiment petits groupes de travail par deux par trois ou pour confronter leurs opinions... »

Ch : hum, hum...

E : et j'ai été très surprise, et j'ai trouvé qu'ils s'en tiraient très bien. » (Extrait d'entretien final d'Émilie)

Le fait que Sophie établisse un rapprochement entre deux situations didactiques jugées similaires, traduit selon nous la manière dont il est possible pour l'enseignant de revisiter ses propres schèmes d'action grâce à un accès conscient à l'existence de ces schèmes, provoqué par l'examen de l'action d'un autre professionnel agissant dans un contexte avec lequel l'enseignant est familier.

D'ailleurs Jean, dans son discours, s'emploie à expliquer ce rapport à l'autre qui le renvoie au praticien qu'il est, ainsi qu'à ses pratiques. Rapport qu'il met volontiers en lien avec son statut d'analyste :

« Quand je te regarde toi agir avec les enfants euh... j'me vois aussi parfois moi, parfois certains de mes travers aussi... euh... ou je veux trop les emmener quelque part... j' pars pas assez avec eux sur d'autres pistes qui pourraient être intéressantes parce que j'ai un cadre, euh... des fois y'a pas assez de cadre et du coup tu sais plus vraiment où tu vas... 'fin c'est euh... J'trouve que c'est super intéressant de voir un autre professionnel qui est avec les enfants pour s'interroger en tant que professionnel, puis de voir sa classe et de pas avoir à penser à 'qu'est-ce que je dois faire maintenant ? Qu'est-ce j'dois faire après, où sont les documents ? », etc. l'organisation de... 'fin juste spectateur de c'qui se passe et pouvoir réfléchir à ... regarder, observer l'attitude des élèves, leur capacité d'écoute, la pertinence de leurs réponses, etc. c'est euh... clairement intéressant quoi et puis euh... comme j'ai d'jà eu l'idée d'être maître formateur... pour moi c'était en plus intéressant d'être dans ce positionnement de ... d'observation quoi en fait. » (Extrait d'entretien final de Jean)

En outre, ce statut d'analyste est plébiscité par chacun des enseignants en tant que moyen les conduisant à porter un œil neuf sur leurs élèves, voire sur leur propre gestion de classe. Ils déclarent avoir apprécié de pouvoir appréhender, d'un point de vue extérieur, la manière dont chaque enfant a de s'investir dans la tâche ou encore le type de stratégies de résolution que les élèves mettent en œuvre :

« Mais en tout cas, oui ta démarche, c'est vrai que c'est bien d'être aussi... je te dis, observatrice... déjà je t'ai dit, vis-à-vis des élèves, à voir un petit peu comment ils se comportent, comment... non, mais c'est vrai je prenais plus le temps... tu vois... de voir aussi... rien que les mimiques, tu vois il y a des choses, toi, quand c'est toi qui mènes la séance, tu ne vois pas forcément tout, donc là, ça me permettait de voir aussi, certains, comment... Parce qu'il y en a qui vont... par exemple... s'exprimer, d'autres qui vont être plus en retrait, mais c'est pas pour ça, qui..., voilà... qu'il se passe rien. » (Extrait d'entretien final de Sophie)

« M : À d'autres niveaux, moi ça m'a... personnellement, en tant qu'institut, je trouve que c'est formidable parce que j'ai un autre regard sur, sur la gestion de la classe tout simplement, parce que c'est vrai que moi je suis toujours l'intervenante, donc j'ai pas de regard à l'écart, c'est difficile parce que tu as ton activité à mener et tout ce qui se passe un peu au second plan, je le vois jamais ça... et donc là, j'ai trouvé ça intéressant.

Ch : Ah oui, d'avoir le recul, en fait

M : oui, d'avoir le recul parce que tu vois en fait qui participe réellement et puis les autres, et c'est toute la difficulté des activités de langage, tu t'aperçois que c'est toujours les mêmes qui monopolisent... et pourtant il y a des gens qui ont des choses intéressantes... » (Extrait d'entretien final de Marie)

Ce processus de réflexion en marche qui amène les enseignants à interroger leurs propres pratiques, s'appuie sur des conceptions plutôt positives de l'approche. Ces conceptions, recueillies par entretiens, ont subi, c'est indéniable, l'influence de notre statut d'intervenant-chercheur. En effet, au moment des entretiens finaux, nous jouissons d'un capital sympathie que peuvent expliquer d'une part, notre implication sur le terrain lors de nos interventions régulières dans les classes et d'autre part, des échanges professionnels ou plus informels que nous avons pu avoir avec certains enseignants.

Pour autant, nos interventions s'inscrivant dans le cadre d'une recherche en didactique, les enseignants sont, sinon conscients, du moins informés, de l'importance de leurs points de vue critiques sur l'approche expérimentée.

De fait, ce contexte nous offre un accès à une conception de l'approche, partagée par une majorité d'enseignants du dispositif et qui considère qu'elle favorise :

- **le vivre ensemble et la valorisation des savoirs des élèves allophones :**

« Moi, honnêtement, j'ai été emballée... alors après bon, pour te dire pourquoi... D'abord je trouve que tous ceux qui ont découvert que leur langue... pouvait être parlée à l'école... on pouvait en discuter... on a parlé de l'alphabet arabe... je trouve que c'est valorisant pour ces enfants-là... ça leur montre que eux aussi... entendre que le... leur origine... pouvait être ... pouvait être admise à l'école. J'ai trouvé ça très chouette. [...] De se rendre compte aussi je pense, que d'un niveau citoyenneté... que d'avoir bien pris en compte que K. était turc que Z. était russe, je pense que pour eux, ça explique aussi des choses... je pense que c'est aussi pour cette raison, que... qu'ils comprennent que certains ne maîtrisent pas la langue française complètement, que... parce que souvent ça arrive, que certains se moquent, tu vois à cet âge-là, quand K. cherche à s'exprimer, tu peux avoir des rires en disant, "ouais il sait pas parler". Ben je trouve que ça, ça leur a permis de... de mieux réagir. ... ça tu peux pas... et là, du coup l'album, ça a été un bon, un bon médiateur finalement pour ça [...] » (Extrait d'entretien final de d'Émilie)

« Et moi il y a un truc que j'ai trouvé extraordinaire, ça là... je crois que c'est à la première séance [...] j'avais remarqué, et il y avait les enfants d'origine turque qui étaient déstabilisés et E. et H (élèves turcophones). qui sont très scolaires qui rentrent dans la langue française de

façon... scolaire, 'fin scolaire école, ' fin institution, école... qui étaient déstabilisés au départ parce qu'ils n'avaient plus leurs repères quelque part, et qui parlaient en turc entre eux d'ailleurs, c'était assez marrant ça, et puis après, ils étaient vraiment acteurs. [...] Et y'a même Y (élève turcophone. qui a dit, je ne sais plus, à un moment, le je ne sais plus à quelle séance, c'était au début quand tu as amené l'album en turc : « et ben c'est pas la honte de parler turc. »[...] et ça, j'ai trouvé ça bien, parce que moi c'est quelque chose que j'ai jamais apporté dans la classe... la langue turque, [...]

« Ouais, c'est vrai il y aurait un boulot à faire au niveau de... parce qu'ils sont quand même... ils sont tirillés entre deux choses ces enfants-là, parce que moi je les ai entendu dire en début d'année, c'est vrai qu'entre eux ils parlent turc, et donc, il y a d'autres enfants qui leur disaient : "ben vous n'avez pas le droit de parler turc à l'école. » Donc, c'est vrai, c'est pas vrai quoi, donc là, il y a eu quelque chose qui s'est passé et ça c'est bien. » (Extrait d'entretien final de Marie)

- *« S : Alors après ce qui m'a étonné aussi c'est la petite K, la petite turque parce que c'est vrai que quand moi je leur raconte des histoires, quand on est en séance langage, elle ne participe pas du tout, enfin je vois bien, et puis je trouve qu'avec, qu'avec toi, elle veut quand même chercher, même si elle a du mal hein...*
- *Ch : c'est vrai qu'elle a du mal...*
- *S :... à s'exprimer... Elle veut...*
- *Ch : ah oui ?*
- *S : avec moi c'est pas tellement le cas de cette petite fille, et là, c'est vrai que je la trouve vraiment différente... elle ...*
- *Ch : c'est vrai qu'elle n'arrive pas à dire, mais...*
- *S :. elle veut participer... alors que moi elle regarde à gauche à droite, bon elle ne comprend pas donc... je vois bien qu'elle détache très vite de... c'est vrai que j'ai trouvé ça... c'est positif, je veux dire, pour elle, aussi, voilà, de... bon après, voilà le fait aussi qu'on lui ait fait écouter en turc, je pense que ça, voilà. » (Extrait d'entretien final de Sophie)*

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

- *« E : Oui, enfin je trouve qu'à travers les différentes activités que tu as proposées, il y a différentes pistes de travail, plein d'entrées, et en partant d'un même support, je trouve qu'il y a plein d'entrées différentes, pour les amener vers la lecture, la compréhension, je parle, surtout la compréhension, donc il y a un gros travail qui peut être intéressant pour... pour rentrer dans ce, dans cette lecture*
- *Ch : et concernant les compétences, qu'ils ont développées...*
- *E : l'observation des lettres, même si c'est pas comme ça que tu vas dire la compétence,*
- *Ch : non, mais...*
- *E : ce serait le principe alphabétique, mais là c'est un peu... sinon écouter une histoire dans une langue étrangère » (Extrait d'entretien final d'Emilie)*

- « Après l'objectif que moi je m'étais assigné c'était de ...qu'ils se rendent compte qu'il y avait différents types d'écrits, qu'on pouvait, que la langue... qu'on pouvait communiquer avec différents types de langues quoi ! et que... que, du coup ils aient une démarche plus, plus de chercheurs dans l'apprentissage du français quoi...
- Ch : hum.
- J : qu'ils transfèrent l'attitude qu'ils peuvent avoir sur les langues qu'ils connaissent pas, euh... ça je trouve que ça a vraiment été réussi du coup.
- Ch : oui tu trouves que ça a fonctionné ?
- J : oui, ça j'trouve que ça a vraiment bien fonctionné quoi.
- Ch : hum, hum.
- J : ben ça se voit sur les évals [évaluations nationales de fin de CP], les plus fragiles qui n'étaient pas prédisposés à rentrer dans la lecture facilement, et qui sont, bon, j'dis pas bien sûr qu'c'est le seul biais, mais euh... j'pense... l'une des activités qui leur a permis de... d'être plus acteurs dans les apprentissages quoi. » (Extrait d'entretien final de Jean)

- **une attitude réflexive**

« ... En plus quand ils sont en recherche... C'est vrai que dans l'ensemble... Ils sont quand même tous acteurs je veux dire... » (Extrait d'entretien final de Sophie)

« Ces efforts, c'est une écoute, qu'ils n'ont pas spécialement... ils l'ont hein, quand on écoute, quand on lit une histoire, mais là, je trouve qu'il y a une accroche supplémentaire quand même. Parce que c'était une lecture pas simplement offerte par ce que c'est une lecture qu'ils savent que par la suite il va y avoir un travail à produire, où une réflexion, voilà, ça aussi c'est bien, je trouve, le plaisir d'écouter une histoire, c'est bien, mais quand tu sais que cette histoire, elle va te conduire à un travail derrière, et t'es vraiment obligé d'écouter, je trouve que c'est intéressant.... (Extrait d'entretien final d'Émilie)

- « E : ces situations, c'est un peu comme des situations problèmes, finalement, mais, en lecture, et ça, on les en maths, on les a..., en maths, c'est tout... Mais en français j'ai jamais posé vraiment de situations problèmes, et là finalement on est obligé de... On est obligé d'observer, de se poser des questions, d'écouter de réfléchir un peu, et puis là, vraiment ils sont entrés dans le pourquoi, je pense que tous, ils avaient tous, ils ont jamais fait sans réfléchir.
- Ch : ouais
- E : tu vois, ils ont toujours su, expliquer leur raisonnement, et ça alors que c'est quelque chose de pas facile à obtenir... » (Extrait du cahier journal d'Émilie)

Les limites d'une telle approche se situent selon les enseignants sur le plan logistique, l'organisation des séances avec le groupe classe entier rendant les séances longues et plutôt bruyantes.

De manière générale donc, les propos des enseignants semblent aller dans le sens de l'idée qu'il y a un intérêt pour l'enfant à travailler, au moment de l'entrée dans l'écrit, avec les langues de son patrimoine langagier.

L'émergence d'une telle prise de conscience associée à l'activité réflexive qui amène l'enseignant à, sinon reconsidérer, du moins, questionner ses pratiques nous paraissent constituer des leviers susceptibles d'amorcer un processus de changement de pratiques, en direction d'une pédagogie plurilingue.

Nous avons en cela quelques raisons d'être optimiste puisque lorsque nous interrogeons les enseignants sur ce qu'ils pensent du caractère reproductible de l'approche, ils déclarent :

- *« E : ouais, oui, oui*
- *Ch : ouais ?*
- *E : c'est pour ça, ben pas avec les mêmes albums, c'est pour ça que je t'ai demandé les progressions pour pouvoir garder une trame, ah oui vraiment je pense que c'est tout à fait exploitable en classe, au contraire surtout dans notre quartier où tu as vu il quand même beaucoup, beaucoup d'origines différentes, donc je trouve que c'est bien. » (Extrait d'entretien final d'Émilie)*

- *« M : Moi tu vois j'y penserai maintenant, à trouver euh..., tu vois ben au niveau de l'approche des couvertures, tout le travail qui a été fait au niveau des premières de couverture ben je trouvais ça bien, parce qu'on s'aperçoit, ben ce qui leur a posé quand même euh... problème, c'était dans la dernière séance j'crois ben t'avais les alphabets russes... là c'était moins net...*
- *Ch : ben c'était difficile de repérer combien il y avait de titres... Les notions de titres, mots, ben c'est pas évident pour eux.*
- *R : Et tu vois c'est quand même des choses sur lesquelles on bosse ça, depuis la petite section de maternelle, première de couverture ça, c'est fait et refait je pensais que c'était mieux acquis (rires). » (Extrait d'entretien final de Marie)*

- « *Oui, c'est ce que je te disais (rires) avec un support... (rires), non, mais tout ce qui est, par rapport à la lecture des albums, en langue étrangère, personnellement je ne me sentirais pas capable, mais après le travail qui a été fait, oui, oui, notamment ce qu'on a fait sur les titres, ou ...et oui je pense que je serais capable... de le refaire... C'est plus... bon... voilà, la lecture en elle-même, qui me... non sinon ça donne aussi des idées. » (Extrait d'entretien final de Sophie)*

- « *J : ouais, avec l'anglais, ouais. J'trouve vraiment... tu peux faire de la grammaire comparative... comme en mathématiques, on en parlait hier, en mathématiques tu peux... ça répond à certaines problématiques... et peut-être que ça en génère d'autres et je pense que j'ai pas assez de recul... et tes recherches... te ... te permettent d'y répondre quoi... peut-être que ça génère d'autres problématiques, mais dans tous les cas, ça répond à certaines d'entre elles dont je suis conscient. Donc ça répond à des problématiques que je connais et p' t'être que ça génère d'autres problématiques que je connais pas du coup.*
- *Ch : c'était surtout l'idée d'élargir, aux autres langues, tu vois, aux langues des enfants.*
- *J : non, non, parce que moi du coup, j'l'ai connais vraiment pas et euh... mais j'pense que ça a vraiment un intérêt à partir du moment où, pas forcément quand toi tu maîtrises la langue, c'est pas le souci, mais quand tu comprends son fonctionnement... parce que pour moi l'idée, c'est vraiment ça c'est de... de pouvoir présenter aux élèves différents fonctionnements et qu'ils réalisent que les langues, et donc le français en particulier, ont leur propre fonctionnement et que pour les maîtriser et les utiliser, il faut comprendre la spécificité de chaque fonctionnement quoi. » (Extrait d'entretien final de Jean)*

Pour conclure

En introduisant l'approche LERM dans les classes par le biais d'une formation par la recherche de type POAB, nous introduisons un élément perturbateur d'un système déjà structuré. Cette perturbation se traduit de façon concrète pour l'enseignant par un changement statutaire provisoire, celui d'analyste, qui le libère de l'action didactique.

Ce statut, lorsqu'il est accepté, et ce fut toujours le cas dans notre étude, lui confère la possibilité de mettre à profit ses *savoirs pour enseigner* lors de l'analyse d'une situation didactique innovante.

Il s'agit de :

- savoirs pédagogiques, tels qu'identifier/déceler et décrypter l'action didactique efficace d'un alter ego professionnel ;
- savoirs didactiques, tels qu'appréhender les compétences déployées par les élèves en situation de travail collaboratif/individuel lors d'activités plurilingues et plurilittéraciés et les traduire en termes de fonctionnement cognitif ou émotionnel.

Ces savoirs constituent le fondement du processus réflexif en marche qui se traduit par un mouvement introspectif opérationnalisé par un écrit critique et généré par l'effet miroir que nous avons déjà évoqué. Un mouvement réflexif qui contribue ainsi à un examen critique par le praticien de ses propres schèmes d'action grâce à un rapprochement analogique entre un vécu formatif et un vécu professionnel.

Ainsi, nous sommes en mesure d'affirmer qu'un dispositif de formation de type POAB *favorise chez l'enseignant l'adoption d'une posture réflexive face à la situation didactique innovante.*

Appliquée à l'approche LERM ce type de dispositif permet à l'enseignant de repenser la *place des langues des enfants à l'école* et le rôle de l'élève face à l'écrit.

Nous estimons, de fait, qu'aborder la littératie sous l'angle de la pluralité langagière peut conduire l'enseignant à un nouveau rapport à l'écrit et au sens de l'écrit ; un rapport dialogique entre l'individu et le texte, auquel les élèves peuvent être initiés dès la maternelle, en prenant en considération la richesse de leur patrimoine langagier.

Nous nous emploierons donc dans la partie suivante à déterminer comment l'appropriation de la démarche est le fruit d'un cheminement qui passe par une redéfinition par le sujet du sens de l'action pédagogique à mener.

II. Vers une pratique plurilingue et plurilittéracie de l'écrit à l'école : exemple d'un processus de changement en marche

Des pratiques installées aux pratiques innovantes il n'y a qu'un pas, parfois un grand pas. Au fil de ce chapitre, nous souhaitons rendre compte des mécanismes à l'œuvre au sein d'une pratique en mutation. Nous entendons, à travers le cas de Marie¹⁵⁹, définir les rouages d'un processus de changement qui relève d'un développement à la fois personnel et professionnel.

Après une tentative de caractérisation de la pratique de Marie concernant le domaine de l'écrit, nous nous emploierons à la spécifier dans le cadre de l'exploitation d'albums de jeunesse.

Il s'agira de déterminer par un rapprochement entre une pratique initiale et une pratique post-expérimentale, des signes de changement dont nous établirons la nature à travers une description de la dynamique contextuelle dans laquelle ils s'inscrivent.

Nous entendons cerner ainsi les modalités d'appropriation à l'œuvre au sein d'un dispositif de formation de type POAB par le recours à l'analyse de la manière dont les nouveaux savoirs s'instancient dans son action.

1. Essai de caractérisation d'une pratique enseignante

Nous tâcherons dans cette partie de qualifier la pratique singulière de Marie en nous efforçant de construire les liens qui nous semblent pertinents entre pratiques effectives dans le domaine de l'écrit et ses conceptions/représentations de la lecture et des langues de manière à reconstruire l'histoire singulière qui mène à la pratique particulière que nous avons observée.

¹⁵⁹ Dans un souci d'anonymisation des données nous avons fait le choix de modifier le prénom de l'enseignante que nous nommerons ainsi tout au long de ce chapitre

Dans cette entreprise nous aurons recours à des retranscriptions qui suivront le code suivant :

Code de transcription	
Ch.	Chercheur
M	Marie
El, El 1, El 2, etc.	Élève intervenant en fonction du tour de parole
Els	Plusieurs élèves ensemble
X..... X	Propos en aparté
...	Pause
Mots en gras	Insistance sur le mot
//	Chevauchement
(nnn)	Précisions, indications contextuelles
[...]	Passage omis
[nnnnn]	Complément de discours

1.1 A distance du cadre

C'est à partir du cadre institutionnel que représentent les instructions officielles (IOs)¹⁶⁰ que Marie situe sa pratique. Elle explique ainsi la liberté d'action qu'elle s'octroie à partir de ce cadre : « *Ben y'a les instructions officielles, ça, c'est le cadre (rires), après euh... après la trame, on a quand même une liberté assez grande [...] tu peux choisir [les supports] euh... même s'il faut pas en exclure ou en privilégier certains par rapport à d'autres... euh, j'sais pas moi, quelqu'un qui abandonnerait, je sais pas, les contes... on est quand même obligé de voir un panel, assez large quoi.* » (Extrait d'entretien initial)

Ce sentiment de liberté lui vient des différents courants pédagogiques qui ont jalonné sa carrière, et c'est avec le sourire qu'elle évoque la manière dont ils ont influencé sa pratique : « *C'est vrai, dans ce domaine-là, moi sur une longue carrière, au niveau de l'écrit j'ai commencé, moi c'était l'époque des pictogrammes donc tous les mots écrits étaient bannis de la classe [...] c'était, on était vraiment dans le codage là hein, 'fin oui dans l'apprentissage d'un codage [...] et d'un codage en dehors du codage alphabétique, ça c'était vraiment une période folle ça (rires).* » (Extrait d'entretien initial)

Elle explique comment elle a eu très tôt conscience des tensions entre les préconisations institutionnelles et les pratiques de terrain.

¹⁶⁰ Textes officiels qui fixent la ligne gouvernementale concernant les contenus à enseigner en fonction des différents niveaux de l'école.

Son expérience d'enseignement de la lecture, par exemple, lui a fait vivre concrètement, à travers la bataille des méthodes de lecture, cet antagonisme qui renvoie dos à dos l'organe de formation¹⁶¹ et les gens de terrain :

- « *M : quand t'arrives t'es étudiante, tu [...]... absorbes la bonne parole hein... mais par contre, quand on allait en stage, la deuxième année, parce qu'on avait une formation de deux ans, on avait un stage en situation le premier trimestre de la deuxième année et donc, moi j'y suis allée en CP¹⁶², et là... donc j'étais en campagne, avec des vieux instits qui étaient pas d'accord et euh... on était un peu en porte à faux si tu veux, on avait les profs de l'EN [École Normale] qui venaient qui disaient et : "Ah, ouais, mais non, c'est ringard, il faut pas..." et elle, sur le terrain...*
- *Ch : et toi tu te positionnais comment ?*
- *M : comme l'insti, parce que j'me disais, j'ai pas l'droit non plus... elle, elle va récupérer sa classe en janvier donc euh... alors c'était les méthodes de lecture Daniel et Valérie¹⁶³, c'était... bon, c'était p' t'être pas... mais voilà quoi. » (Extrait d'entretien initial)*

Si elle prend quelques distances avec les IOs, elles restent pour Marie un cadre de référence. Tant et si bien qu'au début de l'expérimentation nous avons interprété certains signes, tels que la difficulté pour Marie à accepter le niveau sonore généré par le travail en groupe ou son scepticisme quant à l'efficacité d'un tel travail lorsque certains élèves s'emploient davantage à imposer leur point de vue, plutôt qu'à tenir compte de l'avis des autres, comme autant de signes d'une résistance annoncée qui allait rendre difficile son engagement dans l'innovation et par voie de conséquence, la collaboration que nous avons envisagée.

La suite de notre investigation prouvera que nous nous trompions.

¹⁶¹ L'École Normale à l'époque de Marie devenue Établissement Supérieur du Professorat et de l'Éducation aujourd'hui.

¹⁶² Cours Préparatoire

¹⁶³ Furcy, P., Houblain, L., Vincent, R., *Daniel et Valérie*, F.Nathan, 1969.

1.2 Une pratique : des types de tâches privilégiées

Dans notre entreprise de description, nous commencerons par explorer le répertoire praxéologique de Marie à travers le type de tâches qu'elle privilégie.

Des tâches pour lire, écrire le monde

Pour ce qui est de l'apprentissage de la langue écrite, Marie estime que l'essentiel pour qu'un enfant soit prêt à lire réside dans sa maîtrise du langage oral (syntaxe, vocabulaire) : « *Un vocabulaire fourni pour pouvoir, ben après donner du sens à ce qui est... déchiffré, voilà... comprendre.* », de même que sur quelques connaissances fondamentales du fonctionnement du code : savoir nommer les lettres, associer des sons avoir conscience de ce qu'est un mot ; ainsi que sur ses connaissances du rôle de l'écrit : « *Avoir conscience que c'qu'on dit s'écrit que ce qui est écrit se lit et toutes ces choses-là et puis on arrive au... dans la communication.* » (Extraits d'entretien initial)

Comme nous l'avons déjà exposé dans la deuxième partie de notre étude¹⁶⁴, elle s'appuie sur des énoncés oraux pour amener l'enfant à prendre conscience de la notion de mots.

Tâches et contrats didactiques associés.

Tâche : texte puzzle : texte connu découpé en mots que les enfants doivent identifier pour reconstituer le texte.

Compétences pour réussir : reconnaître le mot que l'on possède parmi les mots constitutifs d'un texte connu, associer le moment où il apparaît dans la chaîne sonore avec la place qu'il doit occuper dans le texte

- **Contrat didactique associé à la tâche** :

La maîtresse s'attend à ce que les élèves :

- reconnaissent les mots écrits sur les étiquettes qu'ils ont en main ;
- viennent positionner les étiquettes dans l'ordre pour reconstituer le texte connu.

¹⁶⁴ Cf. Volet 1, deuxième partie, chapitre II. Sous-partie 2.2 p151

Les élèves s'attendent à :

- reconnaître les mots ;
- être aidé dans cette identification par la maîtresse ou un pair.

Tâche : exercice de closure : elle consiste pour l'enfant à compléter un texte connu lacunaire en s'appuyant sur des outils construits en classe.

Compétences pour réussir la tâche : les enfants doivent se remémorer la phrase connue collectivement qui correspond au dessin de leur fiche, isoler le dernier terme, le comprendre, l'identifier dans le cahier de référence, sélectionner la forme écrite du concept identifié, la reproduire fidèlement en respectant certains codes culturels de graphisme (écriture de gauche à droite, sens de formation des lettres).

Contrat didactique associé à la tâche :

La maîtresse s'attend à ce que les enfants :

- sélectionne les « bons mots » ;
- les collent au « bon » endroit ;
- aient recours aux outils à disposition ;
- travaillent seuls ;
- soient aidés par l'ATSEM.

Les élèves s'attendent à :

- travailler en autonomie ;
- recourir à l'outil d'écrits de référence pour retrouver les « bons mots » ;
- sélectionner, reconnaître les « bons » mots ;
- coller le mot dans l'espace laissé vide ;
- faire valider leur travail par l'ATSEM ;
- être aidés par l'ATSEM ;
- ranger le travail une fois terminé.

Tâche : légènder une photo. Il s'agit pour les enfants de se servir des outils de référence pour écrire une phrase familière issue des habitudes de travail de la classe dans le but de légènder une photo d'anniversaire. Les élèves doivent écrire : *c'est l'anniversaire de...*

Compétences pour réussir : se souvenir de la phrase à construire, savoir où trouver les outils nécessaires pour construire la phrase, avoir assimilé la notion d'ordre des mots dans la phrase, maîtriser le geste graphique.

Contrat didactique associé à la tâche :

Jusqu'alors les enfants ont eu à compléter la phrase : *c'est l'anniversaire de....* En écrivant le mot manquant ou à reconstituer la phrase avec des étiquettes.

La maîtresse s'attend à ce que :

- les enfants utilisent les écrits de référence pour construire une phrase ;
- écrivent les mots dans l'ordre ;
- écrivent en majuscules d'imprimerie.

Les enfants s'attendent à :

- s'appuyer sur les écrits de références pour répondre à la demande ;
- recopier les mots reconnus ;
- se faire aider de l'ATSEM ;
- faire valider leur production.

Tâche : lire pour exécuter une consigne. Les enfants doivent colorier un dessin en respectant les indications de couleur fournies par le texte situé sous l'image.

Compétences pour réussir : connaître le nom des couleurs, associer l'image écrite du concept de couleurs à la couleur correspondante, colorier.

Contrat didactique associé à la tâche :

Les élèves s'attendent à :

- devoir trouver grâce à leurs outils la couleur indiquée par la phrase ;
- s'entraider pour trouver ;
- demander de l'aide et validation à l'ATSEM ;
- travailler dans le calme ;
- opérer des comparaisons pour trouver la bonne couleur.

La maîtresse s'attend à ce que :

- les enfants identifient le mot qui indique la couleur ;
- opèrent seuls les comparaisons nécessaires à l'identification des couleurs ;
- colorent proprement ;
- les enfants s'entraident. ;

Dans les tâches qu'elle propose au moment de notre investigation Marie favorise celles qui permettent à l'enfant de développer des stratégies gagnantes l'amenant à identifier les mots en s'appuyant sur les diverses ressources, outils de la classe. Le recours à ces outils de classe permet également à Marie de gérer de manière optimum son double niveau en contribuant à rendre les élèves qui travaillent seuls aussi autonomes possible.

Une tâche pour dire le monde

Cet autre type de tâches du répertoire de Marie se démarque des précédents, il s'agit de l'exploitation d'un album interculturel : l'album de jeunesse les trois grains de riz¹⁶⁵

Tâche : exploitation d'un album alterculturel : séance 2, La Chine, un pays, une culture.

Compétences pour réussir : prélever des indices textuels (images, graphisme du mot riz) pour exprimer ses représentations de la Chine et de sa culture puis prendre part à des échanges sur ce thème.

Contrat didactique associé à la tâche :

La maîtresse s'attend à ce que les élèves :

- se remémorent l'histoire, ce qui a été vu ;
- restituent le vocabulaire et les indices relevés ;
- expriment leurs connaissances/représentations de la chine et de son système d'écriture.

Les élèves s'attendent à :

- ce que la maîtresse valide ou invalide les propositions ;
- discuter autour d'un thème.

L'outil album a été choisi pour aborder le thème de la Chine par le biais d'une activité de langage. L'arrière-plan culturel de l'album servira de point de départ à des échanges autour de cette thématique. Nous verrons dans la partie suivante la manière singulière qu'à Marie de conduire cette tâche et ce en quoi elle spécifie sa pratique.

1.3 Un art de faire

Il s'agira ici d'explorer, de la manière la plus précise possible, la praxéologie de Marie, spécifique à l'exploitation d'un album alterculturel.

Nous aurons à nouveau recours au modèle de Sensevy pour analyser, à travers le discours dans le cours de l'action, les structures fondamentales de l'action de Marie qui, à la lumière du contrat didactique que nous avons déterminé, nous permettront

¹⁶⁵ Bertron-Martin .A., *Les trois grains de riz*, éditions Flammarion-Père Castor, 2005

d'accéder à la manière dont elle *fait jouer le jeu didactique* en matière d'ouverture au monde ainsi qu'à la place faite à l'élève et à ses savoirs langagiers notamment.

Notre analyse s'appuiera sur des extraits de séances observées dont nous proposons une analyse au fil du texte, puis une interprétation.

Album les trois grains de riz : extrait de séance du 30 avril 2010.

L'album a été lu une première fois. Le lendemain Marie le reprend avec les enfants.

La séance de langage¹⁶⁶ se découpe alors en deux phases. Une première phase permet aux enfants de déterminer la thématique qui servira de fil conducteur aux échanges et une seconde consiste à s'exprimer sur ce thème.

Phase 1 : exploration de l'album

Déroulement de la séance et échanges verbaux	Analyse de l'action
M : qu'est- ce qu'on a remarqué hier ? (questionnement qui porte sur la couverture de l'album)	Définir : réactive : remet en mémoire le travail effectué la veille.
El : y un dragon. El 1 : y'une fille. El 2 : y'a un panda.	
C'est dans le livre... ?	Réguler : recadre, oriente.
El : c'est écrit en « ligne debout le mot « riz ».	
Fait épeler riz.	Instituer : valide la proposition de l'élève et évalue la capacité des enfants à reconnaître les lettres qui composent le mot « riz ». Gère le savoir-temps : cette idée sera reprise plus tard.
Elle explique que « z » est une lettre muette	Instituer : apporte une information sur le fonctionnement du français.
El 3 : tu as dit que tu allais... pourquoi c'est des dessins brillants ?	

¹⁶⁶ Nous définirons le langage en fonction des Instructions Officielles de 2008 qui stipulent que lors des activités de langage les enfants appartiennent notamment à échanger : « d'abord par l'intermédiaire de l'adulte, dans des situations qui les concernent directement : ils font part de leurs besoins, de leurs découvertes, de leurs questions ; ils écoutent et répondent aux sollicitations. Ils nomment avec exactitude les objets qui les entourent et les actions accomplies. Progressivement, ils participent à des échanges à l'intérieur d'un groupe, attendent leur tour de parole, respectent le thème abordé. » (BO hors-série n° 3 du 19 juin 2008, ministère de L'Éducation nationale).

Déroulement de la séance et échanges verbaux (suite)	Analyse de l'action (suite)
M : cherchez. Pourquoi l'illustrateur a fait ce choix ?	Profite de l'intervention de l'élève pour reprendre le fil de son questionnement. Régule : s'appuie sur la remarque de l'élève pour questionner sur l'extratextuel.
El 5 : parce que sinon on voit pas. El 6 : c'est important.	
Amène les enfants à dire le mot « personnages ».	Institue : vérifie les connaissances des enfants : connaissance des éléments constitutifs d'une histoire.
M : donc les personnages importants : la fille, mais il y a d'autres personnages et pas en brillant pourquoi à votre avis ?	Régule : recentre la réflexion sur les personnages et questionne sur l'extratextuel.
Elèves font des hypothèses.	
	Régule : gère le temps en n'insistant pas sur les personnages brillants.

Extrait du journal de bord du 30 avril 2010

Phase 2 : activité de langage autour de la thématique de la Chine.

Déroulement de la séance et échanges verbaux	Analyse de l'action
M : L'écriture debout ça fait penser à quoi ?	Définit : questionne au niveau de la graphie en reprenant la remarque de l'élève faite précédemment afin d'orienter la réflexion.
El : chinoise ! El1 : j'ai déjà vu dans un dessin animé !	
M : comment tu sais El ?	Régule : sollicite l'enfant par le questionnement pour l'inciter à développer son propos.
El : moi le suis déjà allé en chinois.	
(Échange entre les élèves et la maîtresse ou les élèves entre eux au sujet des pays et des moyens dont on dispose pour savoir qu'on est dans tel ou tel pays, les drapeaux sont évoqués ainsi que le temps de voyage, puis Marie oriente vers l'écrit.)	
M : comment ils écrivent les chinois ?	Définit : recadre vers la graphie.
El 3 : c'est des signes.	
El 4 : on saurait pas nous.	
M : ah bon, tu crois que tu saurais pas ?	Régule : rebondit sur une représentation d'un enfant pour démontrer qu'il est possible « d'essayer d'écrire en chinois » en s'appuyant sur ses connaissances, représentations de la langue.
El : si ! (L'élève indique que chez ses grands-parents, il y a des écritures chinoises)	

M : invite l'élève à écrire les signes chinois au tableau.	Définir : incite l'enfant à faire état de ses connaissances.
El 4 perplexe : qu'est-ce qu'elle nous fait ?	
M : elle essaie de se rappeler des écritures chinoises, comment on écrit... est-ce que y'en a d'autres ? (L'élève écrit)	Réguler : gère la relation entre élèves en expliquant.
M : ah ouais !	Instituer : valide la proposition de l'élève, conforme à ses attentes en exprimant son approbation.
(Les élèves sont enthousiastes et veulent tous écrire.)	

Extrait du journal de bord du 30 avril 2010

A travers ces extraits transparaît la manière dont Marie accompagne l'enfant dans sa rencontre avec l'album.

Dans ce contexte où l'album sert d'introduction à une culture, l'étayage de Marie oriente, par le questionnement, de manière assez étroite, l'enfant dans sa réflexion, aussi bien lorsqu'il s'agit de l'amener à réinvestir ses connaissances de l'organisation de l'écrit par l'utilisation ou la compréhension de termes spécifiques (auteur, personnages, titre) que lorsqu'il s'agit de le conduire à prélever des indices textuels (manière dont est écrit le mot riz) et extra-textuels (personnages de la couverture) pour déterminer l'arrière-plan culturel de l'album.

Elle parvient à faire progresser le savoir en maniant parfaitement l'art de saisir au bond les propositions des enfants qui vont permettre de faire avancer l'activité, et ce, quel que soit le moment où ces propositions surviennent (cf. Passage avec le mot riz).

Durant la phase de langage, la parole circule plus librement, mais les sollicitations verbales sur le mode interrogatif s'intensifient lorsque Marie s'appuie sur un élève qui déclare être capable d'écrire des sinogrammes, pour qu'il devienne un vecteur de savoir pour le reste de la classe ; celui qui montre un savoir-faire.

Ce modèle de dévolution sera repris ultérieurement pour encourager un élève dont la langue familiale est le chinois à **partager ses connaissances de la langue**. En l'incitant à valider ou invalider les essais d'écriture en chinois de ses camarades, Marie lui octroie un statut d'expert. Un statut qui va faire de lui une source d'information pour la classe.

En voici une illustration.

Suite à l'évocation de l'écriture chinoise, les élèves font des essais au tableau. Marie s'adresse alors à Elo. pour qui le chinois est la langue parlée dans la famille :

- « M : Elo qu'en penses-tu, est-ce que ça va ? Y'en a qui vont bien ?
- Elo : y'en a qui vont pas bien.
- M : y'en a qui vont pas bien, alors tu vas entourer ceux qui vont pas bien...
- Els : eh ! Moi, elle m'a pas entouré !
- M : pourquoi ça va pas Elo ?
- Elo : ben parce qu'on dirait que c'était un « e ».
- M : c'est comment l'écriture chinoise, qu'est qu'il faut faire, est-ce qu'on fait des lettres comme nous on fait ?
- Elo : non, dans des autres façons...
- M : c'est quoi des autres façons, ça se passe comment ? Tu sais toi un petit peu faire des lettres... Non, 'fin pas faire des lettres, tu sais toi écrire un petit peu ?
- El : moi je sais...
- M à Elo : donc tu n'arrives pas à les écrire, donc tu sais...
- Elo : moi ma maman, elle m'a montré comment écrire mon nom et moi je l'ai écrit.
- M : et ben, il faudra que tu me le rapportes ce modèle... est-ce que tu te rappelles ? Tu peux nous l'écrire au tableau ? Ton nom ?
- Elo : non, j'm'en rappelle pas, mais on l'avait écrit... dans une feuille.
- M : sur une feuille. et est-ce que tu pourrais nous le rapporter... ton prénom écrit, pour lundi, pour qu'on voit ? Maman, elle sait écrire ?
- Elo : oui, et papa aussi.
- El : et ton frère ?
- M : toi tu sais pas.
- Elo : non : et mes frères y sais pas et moi non plus
- El : et ton grand-frère ?
- Elo : mais y sait ça veut dire quoi mes frères.
- M : ils savent le lire, ils savent lire les signes ?
- Elo : non, des fois y dit en Chine, y dit le riz, y dit ça veut dire quoi...
- M : et comment on dit le riz en chinois ?
- Elo : j'me rappelle plus.
- M : tu te rappelles plus... d'accord. » (Extrait du journal de bord du 30/04/2010)

En reconnaissant ainsi l'enfant en tant qu'expert d'un savoir qu'elle maîtrise peu, Marie ménage pour les élèves un espace d'échange ouvert aux langues et aux autres systèmes d'écriture où chaque élève détenteur d'un savoir singulier sur une langue autre que le français se sent autorisé à s'exprimer.

De fait, elle crée une émulation et un autre élève allophone (A.) veut lui aussi partager son savoir avec le reste de la classe :

- « A : moi j'sais écrire deux lettres en arabe.
- El : et ben fait nous montrer comment t'écris en arabe.
- M : tu veux nous faire voir ?
- A : montre... La première de lettre de l'alphabet c'est comme ça (écrit) et celle-là... (écrit)

- *S. veut parler, M lui rappelle qu'il faut lever le doigt.*
- *« m : alors le lère lettre de l'alphabet c'est comme ça... ça correspond à quoi ?*
- *el dit en arabe*
- *M : et celle-là ?*
- *El : j'me rappelle plus*
- *M. Interroge S. Qui lève le doigt*
- *S : ben on en fait, on part quelque part avec mes frères pour apprendre l'arabe... (cours d'arabe le matin)*
- *A : ouais, mais moi j'pars plus*
- *El : moi je sais comment dire merci en chinois : « checheille »*
- *Els répètent : « checheille ! » (Extrait du journal de bord du 30/04/2010)*

Nous soulignerons ici que c'est l'élève qui prend l'initiative de partager son savoir, ce qui nous laisse penser qu'il se sent suffisamment en sécurité sur le plan affectif pour adopter cette attitude.

Nous pourrions considérer cette pratique comme le reflet d'une volonté de valorisation des savoirs langagiers, culturels des enfants allophones.

Or, l'esprit d'ouverture dont Marie fait preuve ici se veut avant tout une prise en compte de l'autre dans sa différence : « [le travail avec les albums alterculturels] c'est une ouverture au monde hein... pour moi... d'autres cultures... mais je vais pas plus loin (rires), j'fais pas de rapprochements [de type métalinguistique] euh... (rires) »¹⁶⁷. Il s'agit de faire prendre conscience à l'enfant de l'immensité du monde à partir de son environnement immédiat.

L'objectif de Marie est d'ouvrir l'enfant sur le monde, d'enrichir, d'élargir sa conception du monde.

Dans ce contexte la valorisation de l'enfant allophone de sa culture, de sa langue ne sont pas une fin, mais bien un moyen, une fenêtre ouverte sur l'ailleurs.

Son discours ne laisse paraître aucune intention pédagogique ciblant le développement de compétences plurilingues et pluriculturelles autres que l'altérité.

En effet, au moment de l'entretien ses compétences en langues lui semblent trop limitées pour lui permettre de mettre en œuvre elle-même une activité au sein de laquelle les langues, notamment celles des enfants de la classe, auraient une place centrale : « *parce que je me sens pas apte après à faire de la comparaison de langues ou des*

¹⁶⁷ Extrait de l'entretien initial réalisé en début d'expérimentation en réponse à une question sur les objectifs qu'elle poursuit lorsqu'elle utilise les albums interculturels.

choses comme ça... parce que comme j'les possède pas ça me paraît... (rires)... ça me paraît... comme l'année dernière le chinois bon ben, c'est très limité, parce qu'après c'est quand même très compliqué, les premiers idéogrammes l'homme, la forêt, enfin l'arbre, la forêt... [...] tout ça, c'est... et... la maison, tout c'est, bon c'est des signes primitifs, si on peut dire qui sont parlants, mais après quand il faut exposer euh... de l'abstrait euh... [...] oui, moi je... je sais pas... est-ce qu'il faut être... (regards complices vers le chercheur) [...] voilà, mais, oui, mais c'est... j pense que c'est un peu le problème des enseignants ça (rires) vouloir maîtriser... (rires) » (Extrait d'entretien initial)

À cet argument viennent s'ajouter d'autres éléments qui sont autant de freins à une prise en considération à l'école des langues familiales.

D'abord la réticence de certaines familles à communiquer avec l'école au sujet de la langue familiale pour diverses raisons. Elle soulève de fait, la question du rapport épilinguistique à la langue, de l'insécurité linguistique (Labov, 1976, 1986 ; Francard 1993) ; la question des relations, parfois difficiles, que certaines familles entretiennent avec cette langue, qui peuvent conduire à des phénomènes d'autodépréciation de la langue première, etc. Et qui constituent une difficulté pour le pédagogue qui souhaite mettre en valeur des savoirs sans tomber dans la stigmatisation de l'enfant et de sa langue.

D'autre part, elle évoque des freins institutionnels.

Ainsi, en décrivant le manque de tolérance des élèves à l'école pour la langue familiale de ces élèves, elle met le doigt sur l'effet pervers d'une règle appliquée dans l'établissement qui veut qu'en collectivité, la langue de communication soit le français et que, de fait les autres langues sont indésirables dans l'enceinte de l'école : « *Et puis après ben y faut quand même aussi, parce que je les entends, y'en a certains qui disent quand y' a d'autres enfants de langue turque quoi, quand ils parlent ensemble, y'en a d'autres qui disent, oui, mais vous avez pas le droit de parler comme ça à l'école, et là c'est vrai qu'il faut pas non plus... tomber là-dedans... (rires) c'est ça qu'est compliqué.* » (Extrait d'entretien initial)

Ainsi, sur ce sujet, Marie semble tiraillée entre sa mission éducative et son inclination à considérer un patrimoine langagier pluriel comme un atout, une richesse pour l'individu.

Selon elle, la langue familiale de l'enfant ne devient problématique que si les rapports que la famille entretient avec l'école sont difficiles. C'est-à-dire, si l'attitude de la famille vis-à-vis de l'école, en tant qu'institution, peut laisser penser à un manque d'investissement dans le suivi de l'élève, un manque d'accompagnement dans son apprentissage de la langue : « *J pense qu'il y a deux attitudes, soit la famille... comment... y'a ceux qui désirent, désirent que la langue française fasse partie de son environnement et puis y'a ceux qui... [...] et puis y'a ceux qui... le désirent pas [...] et là c'est compliqué [...] pour réussir à l'école française.* » (Extrait d'entretien initial)

Cette distance relative avec la langue de scolarisation, dont les raisons peuvent être multiples et notamment liées à l'insécurité linguistique dans laquelle peuvent se trouver les familles, peut être et est souvent interprétée comme un *refus d'intégration* qui influence l'implication de l'enfant dans l'acquisition de la langue.

Pour autant, Marie considère la langue familiale comme une richesse à entretenir et développer au sein de la famille notamment dans le domaine de la littérature : « *Et puis c'est l'écriture, l'année dernière, j' les ai fait travailler beaucoup sur la Chine et donc Mr Chen était venu, euh... avec des journaux de là- bas pour faire voir c'qu'était vraiment son écriture, sa langue, fin, etc. Et euh donc euh... par rapport au turc, ils sont persuadés qu'ils écrivent arabe [...] et là je trouve que c'est dommage aussi, ils n'ont pas une connaissance, je sais pas si on leur apporte, la connaissance de l'écrit de leur langue.* » (Extrait d'entretien initial)

Il y a dans sa conception de la langue écrite une idée de transmission très présente quelle que soit la langue, une transmission qui devrait se faire par l'intermédiaire des parents étant donné que l'école n'a pas les moyens d'assumer une telle mission

Pour conclure :

Nous retiendrons de nos observations de la pratique de Marie concernant le domaine de l'écrit un certain nombre de tâches qui composent son répertoire praxéologique :

- le texte puzzle ;
- les exercices de closure ;
- la représentation symbolique du mot ;
- la lecture pour faire ;
- l'écriture de phrases connues ;
- la lecture d'albums alterculturels.

Auxquelles nous ajoutons la dictée à l'adulte que nous n'avons pas observée, mais que Marie évoque comme une *technique*¹⁶⁸ qu'elle utilise pour amener les enfants à maîtriser le langage écrit :

« Et oui, ben par rapport à l'écrit moi j'essaie de pratiquer la dictée à l'adulte assez euh... souvent par rapport à... 'fin le support photo numérique, ça, c'est super, c'qu'on n'avait pas quand même à l'époque... par exemple aujourd'hui la neige, bon ben j'ai fait des photos, donc on va les tirer, donc ça... peut être une dictée collective, ou individuelle quoi. Toujours un peu... saisir les occasions qui... [...] c'est vrai que la photo, elle est assez sympa pour ça. Donc c'est toute la difficulté de passer au langage oral... à l'écrit, ça, c'est assez... donc il faut exiger une langue écrite hein, ça c'est plus difficile, donc on y va petit à petit. » (Extrait d'entretien initial)

Parmi ces tâches, l'exploitation d'un album alterculturel nous renseigne sur la manière singulière qu'a Marie de mener ce type de tâches. Nous décelons ainsi à travers son action :

- une volonté d'amener l'enfant à se décentrer en prenant conscience de l'existence d'autres langues et d'autres cultures de par le monde ;

¹⁶⁸ Au sens que lui donne Sensevy, c'est-à-dire de manière de conduire, d'organiser la tâche.

- sur le plan des techniques, une utilisation de l'album alterculturel comme déclencheur d'une activité langagière qui va permettre aux élèves de faire état de leurs représentations voire de leurs connaissances de la Chine et de sa culture ;
- sur le plan de la relation didactique, l'adoption d'un positionnement de meneur du jeu didactique qui se traduit au niveau de la praxéologie par un étayage directif et une attitude réactive aux interventions spontanées des enfants.

L'élève informateur, jouit d'un espace d'expression cadré par une thématique langagière précise, mais ouverte aux langues de manière générale, qui lui offre l'occasion, avec ou sans sollicitation de la part de Marie, de partager ses savoirs langagiers dans une langue autre que le français.

I. Cheminement réflexif vers une évolution des pratiques

Nous souhaitons rendre compte ici de la dynamique dans laquelle s'inscrit Marie au fil de la recherche, puis au-delà, soit un an après la fin de l'expérimentation, de manière à offrir un panorama assez précis d'une pratique en mutation. Nous nous emploierons à décrypter certaines caractéristiques de sa pratique, afin d'inscrire cette pratique dans un continuum retraçant son évolution.

Dans cette entreprise de reconstitution d'un parcours formatif, nous pourrions nous appuyer sur l'état des pratiques avant expérimentation, que nous venons de dresser à partir d'une convergence des regards du praticien avec celui du chercheur, sur un discours réflexif de l'enseignant dans le cours de l'action, ainsi que sur la double analyse d'une action didactique innovante mise en œuvre par le praticien après expérimentation ; une analyse interne, menée par l'enseignant lui-même et une analyse externe conduite par le chercheur.

C'est à travers ces regards croisés sur ce même objet qu'est l'action enseignante que nous proposons d'accompagner Marie sur la voie du changement à travers une description des processus appropriatifs ou identitaires à l'œuvre au fil de la recherche.

2.1 D'une appropriation de savoirs pour faire

Un an après l'expérimentation, Marie propose à ses élèves de MS/GS l'album intitulé *Buri and the marrow*¹⁶⁹ dans sa version anglaise, française et espagnole, inscrivant ainsi à son répertoire de pratiques l'exploitation d'un album plurilingue.

Le discours rétrospectif de Marie sur sa pratique (entretien d'auto-confrontation) et nos observations de terrain, ont rendu possible une reconstruction a posteriori de la trame qu'elle a suivie pour mener à bien sa séquence autour de cet album.

Étape 1 : Construction d'un horizon d'attente : exploration de la première de couverture.

Étape 2 : Élaboration d'un texte collectif dicté à l'adulte sur la base d'hypothèses de sens, élaborées à partir d'indices extra-textuels.

¹⁶⁹ Barkow, H. *Buri and the marrow / Buri et la courge*, Mantra Lingua, 2000

Lors de ces premières étapes, les enfants sont séparés par groupes de niveaux, puis en sous-groupes en fonction de leur aisance à l'oral.

Étape 3 : Vérification des hypothèses de sens par prélèvement d'indices dans le texte lu en Langue étrangère (anglais puis espagnol)

Étape 4 : Vérification des hypothèses de sens par prélèvement d'indices dans le texte lu en français.

Au fil de ces étapes, Marie opère des choix concernant les modalités de gestion du groupe classe qui nous éclairent sur la nouvelle dynamique dans laquelle elle s'inscrit.

Afin d'appréhender les mécanismes appropriatifs sous-jacents à ces modifications de sa pratique, il nous faut remonter à la genèse de la rencontre de Marie avec l'approche LERM.

Dans son cahier journal, en date du 20 mai 2010, lors de la première séance de lecture bilingue, R inscrit ceci : « *interviennent les enfants les plus à l'aise à l'oral* ».

Elle souligne ainsi pour elle-même un aspect de la praxéologie de l'intervenant-chercheur qui lui semble problématique. Elle questionne sur le plan des techniques utilisées par ce dernier, la pertinence d'un mode de regroupement des élèves qui privilégie l'hétérogénéité au niveau des compétences langagières des enfants au détriment d'un regroupement homogène. Une hétérogénéité qui, selon elle, influence négativement non seulement le rapport entre élèves, mais également l'investissement de certains dans la tâche : « *Si on fait des groupes, comment... hétérogènes, après il y en a qui ont du mal à intervenir...* » (*Extrait d'entretien post -expérimental*).

Bien que nous n'ayons pas les moyens de dire que nous assistons de la part de Marie, à une prise de conscience des rapports de force existants au sein d'un groupe qui se compose d'élèves dont le niveau de langage est très varié, nous observons que la question des modalités de travail favorisant l'investissement de chacun dans une activité plurilingue est au cœur sa réflexion et qu'elle influence sa pratique.

Aussi, nous explique-t-elle lorsque nous la questionnons sur son vécu de l'approche, comment, lors d'une activité décrochée qui a consisté pour les enfants à trier des couvertures d'albums mono et bilingues en fonction des alphabets correspondants, elle a entrepris de pallier l'effet leader que génère selon elle une gestion des élèves en groupes

hétérogènes : « *Moi ça m'a... la première fois que tu as fait ce boulot-là, en groupes de trois tu m'avais laissé libre... choix de mettre les... enfin de former les groupes donc j'avais mis un peu les enfants par niveau de langage, et je me suis aperçue que c'était difficile en fin de compte, que c'était un peu la guerre des chefs à ce moment-là, c'est difficile ça de savoir comment, comment les répartir...* » (Extrait d'entretien post -expérimental)

Marie a donc fait le choix des groupes homogènes. Dans son cahier journal, elle dresse le constat que ce mode de regroupement s'il n'a pas permis de résoudre le problème de « *prise de pouvoir* » de certains élèves, a profité aux « *enfants les moins à l'aise à l'oral* » qui se sont montrés « *les plus efficaces.* » (Extraits du cahier -journal).

Ces essais pratiques et ces réflexions, montrent comment Marie, en réaction à une *technique* qu'elle juge inappropriée à la situation didactique observée et eu égard à son expérience professionnelle avec des enfants de cet âge, va s'engager dans l'expérimentation d'une nouvelle *technique* dont elle s'emploie à mesurer l'efficacité au sein du dispositif de recherche lors d'une phase d'activités décrochées. Elle fait alors ses premières armes en matière de travail de groupe.

Le travail de groupe au sens de Meirieu (1999), c'est-à-dire un travail d'équipe où chaque membre contribue à réaliser une tâche commune, n'est pas, en effet, une *technique* qui est familière à Marie lorsqu'il s'agit d'aborder l'écrit avec les élèves.

Lorsqu'elle propose une tâche de dictée à l'adulte, par exemple, elle la mène généralement en groupe classe ou élève par élève.

Un an après l'expérimentation, elle fait le choix d'un nouveau mode de regroupement.

Elle en décline les modalités et les raisons au cours de l'entretien d'auto-confrontation : « *Je n'ai pas travaillé avec les moyens donc j'avais fait deux groupes ; un groupe à l'aise et un groupe moins à l'aise à l'oral [...]. Quand ils travaillent il y a des enfants qui sont très, très à l'aise à l'oral donc... je les avais vraiment divisés par niveau quoi... et donc avec les illustrations on avait essayé de trouver l'histoire, mais jusqu'au moment où il y avait le problème, comment elle allait... oui c'est ça.... faire pour revenir chez elle sans se faire manger.* » (Entretien d'auto-confrontation)

De fait, le raisonnement de Marie concernant le type de *technique* à mettre en œuvre pour conduire les enfants vers le développement de compétences de littératie semble avoir abouti à une modulation des modes de regroupement en fonction de la tâche.

Elle a fait le choix de mener l'activité de dictée à l'adulte qui consiste à produire oralement un texte destiné à être écrit, en respectant le niveau de langage des élèves et de conserver l'hétérogénéité du groupe de GS pour les activités de compréhension plurilingue.

Les questionnements qui jalonnent ainsi le discours de Marie mettent en évidence les méandres réflexifs qu'elle emprunte dans sa quête de moyens pour favoriser l'implication et la réflexion de ses élèves dans une tâche orale d'élaboration du sens d'une histoire. Une attitude qui impacte la pratique de Marie sur le plan des techniques.

Aussi la réflexivité participe, nous semble-t-il, de l'intégration à la pratique de Marie, de nouveaux savoirs issus d'une expérience de recherche.

Une intégration de nouvelles techniques donc, qui va se poursuivre et s'illustrer à travers l'exploitation de l'album envisagée par Marie.

2.2 D'un engagement dans l'innovation

Au niveau des contenus didactiques qu'elle propose, nous retrouvons à travers la démarche de Marie en quatre étapes et sans trop de surprises, les contenus de l'approche LERM.

Elle reprend ainsi la première phase de l'approche : la phase de construction d'une culture littéraire plurilingue ainsi que certaines des étapes caractéristiques de LERM telles que :

- la construction d'un horizon d'attente par l'exploration de la première de couverture ;
- les lectures en langues étrangères ou familiales qui nourrissent l'élaboration du sens dans la collaboration, grâce à l'émission d'hypothèses de sens fondées sur les illustrations et sur les indices lexicaux en LE ainsi que sur les connaissances langagières de certains élèves ;
- l'ultime vérification des hypothèses avec la lecture en français.

Ces étapes Marie les a restructurées en séparant notamment l'exploration des images de l'exploration du texte. Une initiative qui selon nous ne facilite pas pour l'enfant une conception holiste du sens qui gagne en richesse à se construire dans cet entre-deux qui fait que texte et images se complètent et concourent à atteindre un même objectif.

Pour autant, en faisant ce choix, en intégrant à sa démarche un type de tâches qu'elle a coutume d'utiliser pour familiariser l'enfant à la langue écrite (la dictée) et en organisant des groupes de niveaux, Marie s'inscrit dans un processus d'appropriation où elle mobilise ses savoirs didactiques au service d'un nouvel outil, l'album bilingue, dans le même temps qu'elle intègre de nouveaux savoirs didactiques liés à ce nouvel outil et à une expérience de la recherche. En ce sens, elle innove.

En effet, dès la fin de l'expérimentation, Marie semble vouloir s'inscrire dans une dynamique de changement lorsqu'elle déclare : « Moi tu vois j'y penserai maintenant, à trouver euh..., tu vois ben, au niveau de l'approche des couvertures, tout le travail qui a été fait au niveau des premières de couverture ben je trouvais ça bien. » (Extrait d'entretien post-expérimental).

À ce stade, elle exprime, selon nous, sa volonté de s'engager dans l'innovation par l'expérimentation d'une *technique*, nouvelle pour elle, qui fait de la tâche d'exploration de l'album une tâche de lecture où les enfants peuvent exercer leurs capacités d'apprenti-lecteurs pour déterminer quels sont les titres de l'album et ce dont il va traiter.

Comme nous l'avons vu précédemment, avant l'expérimentation, lorsque Marie proposait un nouvel album, elle avait coutume de l'aborder comme un objet culturel, amenant les enfants, par le langage, à prendre des indices sur l'illustration pour se forger un horizon d'attente et à se repérer dans l'écrit en déterminant où figurent le titre, le nom de l'auteur, celui de l'illustrateur, voire de l'éditeur.

Un an après l'expérimentation, lorsque Marie aborde Buri and the marrow, forte de nouveaux savoirs construits sur l'action, elle s'attache toujours à ce que les élèves se préparent à rencontrer le texte, mais désormais en les incitant à prélever des indices extratextuels, à les interpréter, puis des indices textuels en focalisant l'attention sur le titre.

Extraits d'exploration du titre.

Extrait 1.

Déroulement de la séance et échanges verbaux	Analyse de l'action
M : alors là on a regardé le dessin, mais au début quand je vous ai fait voir le livre, il y a des enfants qui m'ont dit y'a des... (silence des enfants), y'a le dessin et puis y'a des...	Définit : indique une nouvelle tâche, et ce faisant oriente la prise d'indices qui consistera non plus à considérer l'illustration, mais le texte écrit.
El : y'a des mots.	
M : y'a des mots. Alors on va regarder les mots maintenant.	Reprend l'énoncé de l'élève pour valider la réponse.
M : alors dans ces mots, qu'est-ce que vous pouvez me dire ? On va regarder les mots qui sont en haut [...] qu'est-ce que vous pouvez me dire de ces mots-là ?	Régule : incite à la prise d'indices graphiques et laisse aux enfants la liberté de faire les remarques qu'ils jugent en adéquation avec la demande de Marie.
El : l'histoire de la mémé.	
M : c'est écrit l'histoire de la mémé ? (Les élèves acquiescent ou rient)	

Extrait de journal de bord de février 2012

Extrait 2

Déroulement de la séance et échanges verbaux	Analyse de l'action
M : ah ben je sais pas, peut-être... combien ça ferait de mots ça l'histoire de la mémé ?	Régule : propose une démarche qui permettrait de valider ou non l'hypothèse formulée par l'élève.
Els (en chœur) : trois !	
(M va proposer une remédiation qui consiste à venir faire entourer les mots au tableau pour les compter, ce qui va amener les enfants à déterminer que le titre se compose de 4 mots)	
M : alors ça peut être la mémé ? (Marie montre les mots « Buri et la courge » et dit avec les enfants : « histoire de la mémé ».)	Institue : prend appui sur une élève pour invalider la première hypothèse de sens formulée par le groupe.
El : mais non, ça peut pas être « de » !	
(L'élève vient au tableau) El : là ça peut pas être « de » parce que c'est « un »	
M : ah non, c'est pas « un »	Institue : invalide la proposition de l'élève.
El1 : un « e »	
M : ça commence à devenir long... (remonte ses manches). oui un « e » avec un « t » c'est... (silence des enfants) donc, c'est pas « de », c'est vrai que c'est pas « de », c'est « et » le mot « et »	Institue : invalide la proposition et donne la solution (gère le savoir-temps).
M : là, y'a pas « de » et là on sait pas si c'est « histoire »	Institue récapitule et anticipe la suite
El 2 propose : la courge	
M : ah !	

El 2 : l'histoire de la courge	
M : est-ce que ça peut être « de » ?	Régule : rebondit sur la proposition d'un élève qui va faire progresser les hypothèses
Els : non	Régule : gère les réactions des élèves, institue : assume la vérification en associant chaque mot de la chaîne sonore aux phrases proposées, elle invalide ou valide ainsi en fonction du nombre de mots les titres proposés ce qui relance les enfants dans la recherche d'indices et les nouvelles hypothèses.
M : oui, ça peut être courge ici.	
M : répète et montre les mots pour vérification : l'histoire de la grand-mère et la courge.	
El 3 : l'histoire de la courge et de la mémé.	
El 1 : y'a un « b » El 2 : il y a deux « b » Els : bonne année grand-mère	
M répète : bonne année grand-mère.	

Extrait de journal de bord de février 2012

Sur le plan des contenus, une réflexion métalinguistique portant sur le français est clairement à l'œuvre ici. Elle sera étendue à l'anglais et à l'espagnol, ainsi que l'évoque Marie lors de l'entretien d'auto-confrontation, à un moment où elle revient sur les étapes qui ont précédé la séance observée, séance au cours de laquelle elle propose la lecture de l'album en anglais puis en espagnol : « *On a travaillé sur l'écrit des deux couvertures français/anglais puis espagnol/anglais sur le titre... le nombre de mots, etc. [...]... français/anglais il y a le même nombre de mots alors qu'en espagnol tu ne retrouves pas "Buri" en espagnol, donc il fallait selon la langue qu'ils comptent les mots du titre.* » » (Extrait d'entretien d'auto-confrontation).

L'intégration à sa démarche de découverte de l'album d'une tâche métalinguistique plurilingue est la manifestation concrète d'un processus de changement en marche qui renouvelle les pratiques de Marie.

En modifiant la visée de cette première étape exploratoire, qui de langagière devient métalinguistique, elle fait évoluer ses schèmes d'action de manière à aborder l'écrit, non plus seulement comme une forme graphique du signe (le mot « tasse ») en ce qu'elle se distingue de la forme visuelle (l'image d'une tasse), mais comme un objet linguistique susceptible d'être questionné.

Cette évolution s'appuie dans ce cas précis sur la mobilisation de savoirs, langagiers issus du répertoire de Marie (connaissances en anglais, espagnol et en français), de

savoirs pratiques issus de son expérience de praticienne et de savoirs d'action issus de l'analyse de situations didactiques innovantes.

De fait, en termes de processus, nous pouvons avancer l'idée qu'en intégrant l'exploration d'un album plurilingue à son répertoire de tâches Marie en vient à modifier son habitus. Confrontée à de nouveaux savoirs pratiques, elle a été amenée à revisiter, d'abord sur un mode réflexif, puis par l'expérimentation pratique, ses propres savoir-faire pour faire évoluer son répertoire de *techniques* pour enseigner.

Sur le plan de la relation didactique, toujours très attentive aux réactions des enfants Marie saisit les occasions qui lui sont données de valoriser les savoirs langagiers des élèves.

L'extrait de séance de lecture plurilingue qui va suivre en rend compte de façon concrète.

Marie fait donc écouter l'histoire en anglais sans consigne d'écoute particulière, laissant les enfants réagir spontanément. Face à leur manque de réactivité, elle propose une seconde écoute :

Déroulement de la séance et échanges verbaux	Analyse de l'action
<p>M : alors on va, je vais remettre au début.</p> <p>El : moi je peux le faire en espagnol.</p> <p>M : ah toi tu sais le faire en espagnol ?</p> <p>El : ben oui !</p> <p>M alors est-ce que tu veux qu'on l'écoute en espagnol ?</p> <p>El : oui !</p> <p>Els (autres en chœur) : non ! oui !</p> <p>M : alors on va l'écouter en espagnol.</p>	<p>Régule, gère le savoir-temps : modifie sa stratégie de départ (prise d'indices en anglais) pour prendre en compte les savoirs langagiers déclarés de l'enfant afin de s'en servir comme appui pour permettre au groupe de résoudre la tâche</p>

Extrait de journal de bord de février 2012

S'estimant compétente en espagnol, Marie entendait conduire l'écoute en espagnol ultérieurement :

- « *M : mon premier objectif c'était qu'ils puissent repérer des mots dans la lecture en anglais*
- *Ch : ah, oui ! c'est ça, mais t'avais pas donné de consigne...*
- *M : non pas au départ.*
- *Ch : non c'est vrai tu l'as donnée qu'après.*
- *M : c'était : écouter l'histoire parce qu'on devait vérifier si le texte original...*
- *Ch://oui c'est ça.*
- *M : //... correspondait à celui que, eux, avaient créé, quoi, si on peut dire, avaient produit et donc là je ne l'ai pas mis en français je l'ai mis en anglais pour les interpeler, car en fin de compte sur la première de couverture ils avaient vu qu'il y avait l'anglais. » (Extrait d'entretien d'auto-confrontation)*

L'intervention de cet élève lui donne l'opportunité de mettre à profit des savoirs en langues exogènes susceptibles de faire progresser la tâche.

Il s'avérera que les savoirs de l'élève en espagnol sont très limités, mais au sein de la démarche de Marie, ils sont envisagés comme une ressource potentielle et l'élève est reconnu dans ses identités linguistiques.

Il nous semble déceler à travers cette démarche une volonté de valorisation d'un patrimoine langagier inexploité que nous n'avions pas constatée avant l'expérimentation. Ce sentiment est renforcé par les propos que tient Marie au cours de l'entretien d'auto-confrontation, lorsque, alors qu'elle visionne ses élèves en train de faire état de leurs connaissances en anglais, elle se met à réfléchir aux raisons qui font qu'un enfant turcophone ne se saisit pas de cette opportunité pour exprimer à son tour ses compétences linguistiques. Un mutisme qui la renvoie aux limites du pédagogue ainsi qu'à la difficulté qu'il y a à rendre ces savoirs langagiers légitimes à l'école y compris aux yeux des enfants :

- « *Tu vois Tal (élèves turcophone), lui par contre, euh... il n'intervient pas par rapport à ça [ses connaissances en langues]...*
- *Ch : oui il dit pas... moi je connais.*
- *M : //... moi je connais.*
- *Ch : oui c'est vrai.*

- *M : il y a quand même... c'est ça qui est difficile... leur langue maternelle ils ne la sentent pas comme quelque chose de valorisant [...] c'est un monde à part. »(Extrait d'entretien d'auto-confrontation)*

Cet instant de littératie plurilingue, Marie l'envisage donc comme un moment où ces savoirs ont pleinement leur place.

Au sein de la relation didactique les enfants experts ou non dans la langue lue se voit proposer un rôle d'interprète de l'écrit. Rôle que certains s'approprient pleinement :

Déroulement de la séance et échanges verbaux	Analyse de l'action
<p>Régule : guide l'attention des élèves vers l'intonation du conteur et indique, ce faisant, une autre stratégie d'accès au sens que l'attention au lexique</p>	<p>(Marie a sélectionné un passage où le lion, de sa grosse voix dit à Buri , l'héroïne, qu'il va la dévorer) M : pourquoi elle parle comme ça ? El 1 : parce qu'elle est en colère. M : pourquoi elle est en colère ? [...] El 2 : elle doit être fâchée contre le lion.</p>
<p>Régule : arrête le cd pour rebondir sur la réaction des enfants et réoriente vers son objectif premier, laissé en suspens (trouver quand il faut tourner la page) Institue : valide</p>	<p>M : Elle est comment la voix là ? El 1 : elle est grosse El 2 : elle est fâchée [...] El 3: on dirait que c'est une voix du lion El 4 : un lion qui parle ? M : ah ! Donc on est déjà arrivé là (montre la page de l'album où l'on voit Buri ternir tête au lion), écoutez bien !</p>
<p>Régule : accompagne la réflexion des élèves et Institue : valide les propositions</p>	<p>El 5 : elle a dit : « no león » El 1 : elle a dit : « non lion ! » El 6 : « león », je sais ce que ça veut dire « león » ça veut dire lion M : ça veut dire lion, « león » ? [...] sûrement oui.</p>

Extrait de journal de bord de février 2012

Au sein de la situation que nous venons d'illustrer, le milieu didactique élaboré par Marie consiste dans la sélection d'un moment précis de l'histoire, la rencontre entre Buri et le lion, ainsi que dans le choix d'une langue, l'espagnol pour introduire le récit après l'écoute en anglais. Un choix qui n'est pas anodin. D'abord parce que l'espagnol fait partie du répertoire langagier de Marie et de celui d'un enfant de la classe, ensuite parce qu'elle présente un intérêt didactique non négligeable.

En effet l'espagnol étant une langue latine proche du français, la prise d'indices lexicaux est alors accessible au public de la classe de Marie qui se compose très majoritairement d'enfants francophones et monolingues cette année. En outre, les modulations de voix qui correspondent aux personnages qui s'expriment sont particulièrement audibles dans cette langue, constituant autant d'appuis potentiels pour appréhender le texte.

En construisant ainsi un espace de rencontre avec un récit ouvert aux langues exogènes, les enfants ont pu exercer leur capacité à prendre des indices lexicaux dans un texte entendu en langue non familière, pour une majorité d'entre eux, et accéder, par la collaboration à la situation d'énonciation, en déterminant qui parle, à qui, sur quel ton et pourquoi.

Au sein de la relation didactique nous constatons donc une évolution sur le plan de la place faite aux langues en général et aux langues des enfants en particulier, dans le domaine de l'écrit, mais aussi dans la reconnaissance de leur capacité à élaborer dans la collaboration et à partir d'outils plurilingues le sens de l'écrit.

Un processus de changement donc, enclenché par une mise à distance réflexive de la pratique en comparaison avec celle de l'alter ego professionnel et qui se concrétise chez Marie par une mobilisation de ses compétences langagières plurilingues en vue d'amener les élèves à développer des compétences plurilingues et plurilittéraciées.

Il y a, nous semble-t-il, un point important à souligner, ici, qui a trait au développement personnel du sujet en ce qu'il est lié à la confiance du praticien en ses capacités à faire travailler ses élèves à partir de récits en langues étrangères.

Dans le cas de Marie, il s'agit de langues de son répertoire, mais ce recours à ses ressources langagières plurilingues, donc partielles, marque selon nous un tournant dans sa conception en matière d'enseignement apprentissage des langues. Elle, qui déclarait en début d'expérimentation : « *Je me sens pas apte après à faire de la comparaison de langues ou des choses comme ça... parce que comme j'les possède pas ça me paraît... (rires) ça me paraît...* » (Extrait d'entretien initial), exprimant ainsi les limites de sa pratique lorsqu'elle aborde avec ses élèves un album alterculturel où il est fait référence au chinois, propose deux années plus tard une activité de comparaison de titres portant sur trois langues.

Elle qui exprimait en fin d'expérimentation, sa difficulté à se défaire du modèle du locuteur natif pour tenter l'aventure plurilingue : « *Ça [un dispositif de formation par la recherche appliqué à LERM] permet, ben... éventuellement, d'oser de passer à... (rires) parce que c'est vrai que l'année dernière j'étais convaincue, mais bon, moi j'ai toujours l'impression que si je ne possède pas la langue, c'est pas possible (rires).* » (Extrait d'entretien final), la voilà qui, un an après, s'exerce à l'exploitation de l'album plurilingue.

Nous estimons que le facteur temps est un élément favorisant ce type d'évolution au même titre que les entretiens formels ou informels que nous avons pu avoir avec Marie et qui ont été autant de moments d'échanges autour de notions rarement discutées en formation des maîtres, tels que le plurilinguisme, la construction identitaire d'enfants plurilingues, l'apprentissage des langues, etc., mais aussi des moments de retour sur un vécu ; d'abord sur une *expérience de la recherche* (entretien final) puis *une expérience de la pratique* (entretien d'auto-confrontation).

Pour conclure

L'introduction de l'approche LERM au sein du dispositif de type POAB génère, nous l'avons vu, une posture réflexive de la part du praticien. Dans le cas de Marie, cette posture va enclencher un questionnement en direction des modalités d'action inhérentes à la gestion du groupe classe lors de l'activité de lecture plurilingue. Un questionnement qui fait écho à un vécu professionnel qui ressurgit à travers son analyse de l'action de l'alter ego professionnel et qui a trait au rapport de force qu'instaurent certains élèves monopolisateurs de l'espace de parole ménagé pour le groupe lors des activités de lecture.

La recherche de moyens pour favoriser l'investissement de tous les élèves dans la tâche va conduire Marie à penser puis expérimenter de nouvelles modalités de travail : un premier pas vers le changement est franchi.

Le second pas décisif qui marque l'engagement de Marie dans l'innovation procède de la naissance d'un intérêt pour les langues exogènes des élèves, impulsée par notre intervention, ainsi que d'une prise de conscience de sa capacité à utiliser son répertoire langagier pour amener les enfants à entrer dans l'écrit.

Ainsi l'évolution de la pratique de Marie prendra-t-elle la forme de nouveaux schèmes d'action visant à amener les enfants à construire, à partir d'albums plurilingues, le sens de l'écrit par l'adoption d'une posture d'interprète.

Ce cheminement singulier rend compte de la place de la réflexivité dans le processus d'appropriation d'une démarche didactique innovante, mue par une double impulsion interne et externe, conduisant à une évolution de l'habitus.