

# Lecture et écriture : les choix des enseignants au début de l'école élémentaire

Catherine Brissaud : Université Grenoble Alpes, LIDILEM  
Bernadette Kervyn : ESPE d'Aquitaine - Université de Bordeaux,  
LACES-E3D

La place, importante, que conserve l'écrit à l'école et celle, grandissante, qu'il prend dans la société, sont telles aujourd'hui que la question de l'apprentissage de compétences littéraciques représente, plus que jamais, un véritable enjeu (Nunes, Bryant, 2004 ; Olson, 2006). Or les débats suscités par les résultats des évaluations nationales (en France et dans la francophonie) et internationales (PISA, PIRLS), les querelles autour des méthodes d'enseignement comme celles au sujet de la scientificité des choix méthodologiques (Dehaene, *Le Monde*, 20 décembre 2013 ; Goigoux, *Le Monde*, 31 décembre 2013 ; Gentaz, 2013) sont loin d'épuiser la question ; ils nous rappellent régulièrement le chemin que nous avons encore à parcourir pour aider les jeunes élèves qui ont le plus besoin de l'école à s'approprier les fonctions et le fonctionnement de l'écrit. Dans un contexte de refondation de l'école et de la formation des enseignants, la spécificité de ce numéro de *Repères* consiste en une interrogation des fondements des pratiques effectives des enseignants en matière d'enseignement de la lecture et de l'écriture au début de la scolarité élémentaire.

L'intérêt des didacticiens pour les pratiques d'enseignement de la lecture et surtout de l'écriture en CP et en CE1 est resté limité (voir notamment Chartier, Clesse & Hébrard, 1998 ; Brigaudiot, 2004 ; Bucheton & Soulé, 2009 ; Goigoux et Cèbe, 2013 ; *Repères*

35 et 36). Ce numéro apporte sa contribution au champ en cherchant à étoffer de récents numéros de *Repères*, centrés ou plutôt sur la lecture ou plutôt sur l'écriture. Le numéro 47, par exemple, coordonné par Jacques David et Marie-France Morin (*Premières pratiques d'écriture : état des recherches francophones*) aborde les premiers apprentissages de la littéracie, notamment en maternelle. Il est centré sur les pratiques d'orthographe approchées et sur les procédures des jeunes élèves, et dans une moindre mesure sur les choix des enseignants et la prise en compte de leurs représentations. Dans le numéro 45 (*Œuvres, textes, documents : lire pour apprendre et comprendre à l'école et au collège*), coordonné par Elisabeth Nonnon et François Quet, l'attention se focalise sur la lecture au cycle 3 et au collège, et ce sont dès lors les choix des enseignants à l'articulation école-collège qui sont interrogés.

Au bout du compte, en ce qui concerne le lire-écrire, les choix de tous les instants des enseignants au début de l'école élémentaire, leurs effets sur les apprentissages effectifs réalisés par les élèves, ont fait l'objet de peu de travaux en didactique. Or l'écrit, non réduit à une simple technique, s'apprend plus qu'il ne s'acquiert (Bianco, 2010 ; Terrail, 2014). Il est donc crucial de connaître et d'interroger le point de vue des enseignants, de comprendre comment ces derniers organisent, dans l'espace de la classe, l'entrée dans l'écrit, avec quels objectifs, quelle progression, quels modes d'évaluation et quels choix pédagogiques.

Ce numéro de *Repères* vise à faire le point sur les connaissances actuelles concernant les choix réalisés par les acteurs scolaires (enseignants, conseillers pédagogiques, inspecteurs, législateur, etc.) en matière d'enseignement de la lecture et de l'écriture au CP et au CE1 (première et deuxième primaires). Sont ainsi attendues des contributions qui décrivent les choix opérés par les enseignants du début de l'école élémentaire lorsqu'ils enseignent la lecture (décodage, compréhension) et l'écriture (encodage, production, copie). Quelles orientations donnent-ils à la planification et/ou à la réalisation de cet enseignement ? Avec quels gestes professionnels (Bucheton et Dezutter, 2008) enseignent-ils l'entrée en lecture et/ou en écriture ? Au vu des pratiques et de leur analyse, quelles

modalités didactiques et pédagogiques semblent privilégiées ou écartées ? Quels sont les contenus ou les tâches mis en place ? Quelle sont la place et le rôle accordés au lexique, à l'étude de la langue, à l'interaction lecture-écriture en vue de l'acquisition de l'écrit ? Quelles options constate-t-on en ce qui concerne le rythme de ce travail de l'écrit, les supports utilisés et le temps qui lui est consacré ?

Outre ce volet descriptif, seront prioritairement retenues les contributions qui étudient ou prennent en considération les conséquences de ces choix, notamment sur les performances des élèves et sur le développement de leurs compétences littéraires. Les choix mis en avant s'avèrent-ils rentables pour les élèves considérés ? En quoi les pratiques décrites paraissent-elles ou non efficaces pour les élèves ou pour certains profils d'apprenants (primo-arrivants, dyslexiques...), y compris des élèves plus âgés qui relèvent de l'enseignement spécialisé et se trouvent en situation d'entrée dans l'écrit ? La rentabilité observée porte-t-elle sur une compétence ciblée ayant fait l'objet d'un apprentissage explicite ? À quelle échéance et comment est-elle observée (Roegiers, 2010) ? S'agit-il de compétences plus globales qui s'acquièrent au long cours ? L'efficacité est-elle avérée pour les élèves les plus fragiles ?

Les conséquences des orientations décrites et la question de leur pertinence ou de leur valeur peuvent aussi concerner la professionnalité des enseignants (Goigoux, 2007). En quoi leurs choix leur amènent une stabilité, un équilibre, un développement professionnel ? En quoi génèrent-ils ou alimentent-ils des tensions ou des difficultés ?

Seront aussi privilégiés les travaux qui questionnent de façon rigoureuse ce qui est à l'origine des orientations décrites. Pourquoi les enseignants font-ils ce qu'ils font ? Il s'agit ici de comprendre ce que font les enseignants, entre autres dans une perspective d'interface entre la recherche et la formation, et plus globalement d'interactions entre les enjeux praxéologiques et épistémologiques soulignés par la recherche (Paquay, Crahay et De Ketele, 2006 ; Reuter, 2008 ; Kervyn, 2011).

L'exploration des raisons qui guident les pratiques d'enseignement de la lecture et/ou de l'écriture peut concerner le contexte scolaire et ses contraintes. En quoi les contraintes

matérielles (par exemple le nombre d'élèves dans une classe, la présence dans la classe de certains manuels ou d'un TBI à la place du tableau noir) infléchissent-elles la planification et/ou la réalisation de séquences consacrées à la lecture ou à l'écriture ? Que modifie la participation à un projet d'école, à un groupe de travail ou à une recherche-action ? Un contexte où les recommandations officielles prescrivent faiblement les tâches ou au contraire en valorisent certaines peut-il expliquer pour partie la manière dont les maîtres redéfinissent ces tâches ? À un niveau scolaire charnière en matière d'entrée dans l'écrit, en quoi les curricula peuvent-ils expliquer les orientations observées au niveau des séances de lecture ou d'écriture ?

La perspective causale adoptée peut aussi amener à considérer l'influence des acteurs (Nonnon et Goigoux, 2007). Sans se contenter de recueillir les représentations des enseignants ou de les interroger sur leur parcours, leurs valeurs, leur goût pour la lecture et/ou l'écriture, il s'agit ici d'éclairer les choix effectués par les maîtres en situation d'enseignement de la lecture et de l'écriture par leur profil professionnel (âge, ancienneté, expérience, style pédagogique ...), par leur rapport à l'écrit. Est-on ainsi en mesure d'établir des corrélations entre certaines manières d'enseigner l'entrée dans l'écrit et des éléments caractérisant les enseignants dont la pratique effective est analysée ?

L'étude de l'influence des acteurs peut aussi renvoyer à l'interaction avec les élèves en situation scolaire. En quoi les interactions maître-élève(s) orientent-elles voire construisent-elles les pratiques scolaires de lecture et d'écriture ?

De façon globale, ce numéro favorisera les approches systémiques où la complexité du processus d'enseignement du lire - écrire est étudiée en considérant conjointement le pôle enseignant, le contexte scolaire, l'activité de l'élève ou sa performance à l'écrit, et les savoirs / compétences en jeu. Pour ce faire, l'appui sur des données variées (enregistrements de séances de classe, productions d'élèves, réponses à des questionnaires oraux ou écrits, etc.) ou étendues (temporalité longue, nombre important de classes) semble nécessaire. Il sera par ailleurs attendu que les choix méthodologiques, ainsi que leurs avantages et leurs limites, soient discutés à la lumière des débats actuels en sciences humaines, dans un esprit de dialogue interdisciplinaire.

## Références

- Bianco, M. (2010). « La compréhension de textes, peut-on l'apprendre et l'enseigner ? » Dans Crahay et M. Dutrevis (eds). *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles : De Boeck, 230-256.
- Brigaudiot, M. (2004). *Première maîtrise de l'écrit, CP, CE1 et secteur spécialisé*. Paris : Hachette Education.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). *L'atelier d'écriture au CP. Une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Paris : Delagrave.
- Bucheton, D. & Dezutter, O. (dir.) (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Chartier, A.-M, Clesse, C. & Hébrard, J. (1998). *Lire et écrire. Entrer dans le monde de l'écrit et Raconter, dicter, écrire*. Paris : Hatier.
- David et Marie-France Morin (2013). Première pratiques d'écriture : état des recherches francophones. *Repères*, n°47.
- Dehaene, S., (2013). Enseigner est une science, *Le Monde*, 20.12.2013.
- Gentaz, E. (dir.) (2013). « Apprendre... oui mais comment ? » Des laboratoires aux salles de classe ». *ANAE*, n°123.
- Goigoux, R. (2007). « Un modèle de l'analyse de l'activité des enseignants ». *Education et didactique*, vol. 1, n°3, 47-69.
- Goigoux, R. (2013). Apprentissage de la lecture : opposer méthode syllabique et méthode globale est archaïque, *Le Monde*, 31.12.2013.
- Goigoux, R., Cèbe, S. (2013). *Lectorino et Lectorinette, apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris : Retz.
- Kervyn, B. (2011). « Caractéristiques et pertinence de la recherche-action en didactique du français ». In B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (Dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : Presses Universitaires de Namur, 193-224.
- Nonnon, E., Goigoux, R. (dir.) (2007). Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture. *Repères*, n°36.

Nonnon, E., Quet, F. (dir.)(2012). Œuvres, textes, documents : lire pour apprendre et comprendre à l'école et au collège, *Repères*, 45.

Nonnon, E., Goigoux, R. (dir.) (2007). Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège, *Repères*, 35.

Nunes T. & Bryant P. (eds) (2004). *Handbook of children's literacy*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.

Olson D. R. (2006). « Littératie, scolarisation et cognition. Quelques implications de l'anthropologie de Jack Goody ». *Pratiques*, n°131-132, 83-94.

Paquay, L., Crahay, M. et De Ketele, J.-M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Reuter, Y. (2008). « Didactique du français : éléments de réflexion et de proposition ». In Chiss, J.-L., David, J. et Reuter, Y., *La didactique du français : fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, 211-234.

Roegiers, X. (2010). *L'évaluation et l'école : des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. Bruxelles : De Boeck.

Terrail, J.-P. (2013). *Entrer dans l'écrit. Tous capables?* Paris : La Dispute.

Les propositions sont à communiquer sous la forme d'un résumé de 200 à 250 mots à :

Catherine Brissaud : [catherine.brissaud@ujf-grenoble.fr](mailto:catherine.brissaud@ujf-grenoble.fr)

Bernadette Kervyn : [bernadette.kervyn@u-bordeaux.fr](mailto:bernadette.kervyn@u-bordeaux.fr)

#### Calendrier

Envoi de l'appel à contributions :	septembre 2014
Date limite pour l'envoi des propositions :	15 novembre 2014
Retour sur les propositions de contributions :	30 novembre 2014
Réception de la 1 <sup>e</sup> version des articles :	15 avril 2015
Envoi aux auteurs des évaluations :	1 <sup>er</sup> juillet 2015
Réception de la version définitive :	15 septembre
Parution :	décembre 2015