



HAL
open science

**De la transmission à la co-construction de savoirs :
exemple d'un projet collaboratif visant la mise en place
d'un dispositif d'observation de la lecture à haute voix
en classe primaire**

Aline Dufosse, Michèle Moreaux, Isabelle Callewaert, Françoise Maria
Capacchi

► **To cite this version:**

Aline Dufosse, Michèle Moreaux, Isabelle Callewaert, Françoise Maria Capacchi. De la transmission à la co-construction de savoirs : exemple d'un projet collaboratif visant la mise en place d'un dispositif d'observation de la lecture à haute voix en classe primaire. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul 2012, Paris, France. halshs-00769831

HAL Id: halshs-00769831

<https://shs.hal.science/halshs-00769831>

Submitted on 3 Jan 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Communication n°172/175/179 & 186- Atelier 10 : Pratiques pédagogiques

De la transmission à la co-construction de savoirs : exemple d'un projet collaboratif visant la mise en place d'un dispositif d'observation de la lecture à haute voix en classe primaire

Aline DUFOSSE, Inspectrice, Etudiante ISPN de Namur, AGERS, Belgique & Michèle MOREAUX, conseillère pédagogique, étudiante ISPN de Namur, AGERS & Isabelle CALLEWAERT, enseignante cours philosophique, étudiante ISPN de Namur, AGERS & Françoise Maria CAPACCHI, inspectrice enseignement, AGERS et Proféor/Cirel, Lille 3

Résumé

Une équipe hétérogène composée de chercheurs, d'inspecteurs, de directeurs, d'enseignants, de conseillers pédagogiques, et d'étudiants membres du GRaC (Groupe de Recherche et d'actions Collaboratives) de l'ISPN de Namur ont eu recours à la transmission d'acquis de leurs expériences professionnelles (Lyons et Kolodner, 1994), à la coproduction de savoirs (Desgagné, 2007) et d'outils pour observer des élèves en situation de lecture à haute voix. Nous exposerons le dispositif collaboratif (Desgagnés, 2005) associant ces médiateurs pluriels à des observations compréhensives telles que la pratique de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1998), (Capacchi, 2008) auprès d'élèves réticents à la lecture. Ensuite nous livrerons quelques constats et résultats mis en évidence lors des essais engagés en vue de faire participer les élèves à leurs apprentissages (Doyon, 1991), (Lefrançois, 1997) et d'encourager l'auto-évaluation (Vial, 2000).

Mots clés : recherche collaborative ; savoirs co-construits ; auto-évaluation ; entretien d'explicitation ; lecture

Introduction

Au cours des travaux engagés par une Commission dirigée par l'inspection générale de l'enseignement primaire en 2007-2008, en Fédération Wallonie Bruxelles- ancienne Communauté française de Belgique- et visant à approfondir l'observation du lien entre lecture à haute voix et compréhension (Capacchi & al, 2008), une abondante documentation restait inexploitée.

Plusieurs questions de recherche qui s'étaient profilées demeuraient à l'état de projets inertes. L'intérêt pour certaines difficultés entrevues a débouché sur le développement d'une recherche collaborative ¹(Katz, J. S., & Martin, B. R., 1997) programmée pour quatre ans.

Dans le cadre de cette recherche des résistances de quelques élèves qui refusaient de lire le texte qu'on leur soumettait, ont d'abord interpellé les enseignants qui se sentaient très désemparés (Goigoux, 2004).

Ces enseignants ont appelé les chercheurs partenaires sur le terrain. C'est finalement toute l'équipe constituée sur les principes de la théorie de l'échange telle que précisée par Lyons et Kolodner (1994) qui dans un climat de confiance mutuelle s'est engagée dans une réflexion collégiale. Cette réflexion se voulait respectueuse des spécificités et postures de chacun.

¹ La recherche collaborative (ou participative) peut être définie comme une recherche dans laquelle des chercheurs travaillent ensemble pour atteindre le but commun de produire de nouvelles connaissances scientifiques.

Le contrat initial était clair : chacun des membres de l'équipe serait considéré comme un co-chercheur.

Ainsi chaque membre s'est senti libre d'exprimer ses idées, d'apporter son soutien et sa collaboration à un membre de son choix (travail en binômes, comme par exemple : enseignant-chercheur ; chercheur-inspecteur ; enseignant-orthophoniste ; inspecteur-conseiller pédagogique, chercheur-élève, pour ne citer que les binômes les plus fréquemment constitués après négociations et répartition des tâches).

Des binômes ou trinômes interdisciplinaires associant chercheurs et praticiens se sont donc activés et inscrits dans une démarche réflexive en vue de comprendre l'attitude « réticente » de certains élèves face à la tâche d'oralisation d'un texte donné à lire à haute voix et d'élaborer des pistes d'implication dans leurs apprentissages en vue de réactiver chez eux le désir d'apprendre (Bergès, 2006).

Si ces démarches prennent en compte l'intersubjectivité des sujets, et s'effectuent dans l'optique d'attentions centrées sur les apprenants (Huba ; & Freed, 2000), elles portent aussi sur les démarches et apprentissages des élèves (Kaufman, 2002).

Le travail compréhensif des interactions observées (Goffman, 1974) concerne tant le rapport au savoir, à soi et aux autres que les performances attendues dans le domaine de la lecture.

Pour les investigations engagées dans cette démarche holistique (Lefrançois, 1997) visant à conjuguer les apports pratiques du terrain et les savoirs théoriques deux étapes doivent être distinguées. La première concerne le recueil et le traitement des données relatives à l'étude de 3 domaines envisagés pour découvrir comment les élèves lisent, dans le cas de la lecture à haute voix : l'observation du discours phrastique, l'observation posturale et le relevé d'indicateurs de compréhension en vue d'identifier les profils de lecteurs, du point de vue des découpages lexicaux qu'ils opèrent. La seconde étape concerne la construction de la grille d'auto-évaluation par les élèves. Dans cette communication nous nous proposons de cibler un des domaines d'investigation explorés de 2007 à 2008.

Nous nous attacherons à présenter quelques résultats relatifs au traitement des données concernant l'observation du discours phrastique et plus spécifiquement la fluidité de lecture. Nous y étudierons les découpages lexicaux pratiqués par les élèves soumis à un test de lecture d'un texte inconnu à haute voix. Nous présenterons également brièvement les premiers constats éclairant le comportement des élèves qui se sont soustraits à l'exercice ou qui ont manifesté des attitudes d'évitement face à la tâche demandée, constats établis au terme des entretiens d'explicitation conduits auprès de ces élèves. Enfin nous livrerons quelques essais d'auto-évaluation tentés par 30 élèves volontaires (Doyon, 1991).

Cadre conceptuel, objectifs et principes de la recherche collaborative

1. Cadre conceptuel

Les domaines explorés concernent la fluidité en lecture à haute voix mais aussi l'attitude des lecteurs face à l'acte de lire.

1.1 Objectifs de la recherche

Les objectifs de cette recherche peuvent se décliner selon 4 axes.

- Un axe d'identification pour relever les pratiques de découpages lexicaux chez des élèves de quatrième primaire en situation de lecture à haute voix et accompagner la cohorte observée durant trois années scolaires.
- Un axe d'incitation pour encourager l'auto-évaluation auprès des apprenants en respectant l'autonomie des sujets.
- Un axe de compréhension pour entrer dans une lecture compréhensive des résistances observées en recourant à l'entretien d'explicitation.

- Un axe de conception pour élaborer collégialement entre praticiens et chercheurs² - travaillant ensemble en toute légitimité, y compris les élèves, dans un esprit de partenariat tel que précisé par Corinne Mérini (1999)³ - des outils d'évaluation centrés sur la progression des apprentissages.

1. 2. Problématique

Cette recherche tente, après avoir recensé les difficultés qu'ils rencontrent et identifié leurs profils de lecteurs à haute voix, d'inscrire les apprenants dans une démarche réflexive sans les dessaisir d'une légitime autonomie. Elle s'appuie sur les principes de la recherche collaborative (Beauchesne, 2005), (Desgagné, 2001)⁴ et conjugue les apports des co-chercheurs (Saint Arnaud, 1993) dans une action commune régulièrement évaluée et régulée pour valider des indicateurs de fluidité de lecture. Cette recherche collaborative vise l'accroissement du niveau de compétence des partenaires et le niveau de compréhension d'une problématique⁵ multiple et complexe « en vue d'y apporter des solutions novatrices, efficaces et efficientes » (Lefrançois, R., 1997), elle interroge les forces et limites de l'intervention des formateurs sur les formés lorsque ces derniers se soustraient aux observations en refusant la tâche proposée et pose la question de ce que l'on peut apprendre de ces élèves désireux de savoir mais qui ne veulent pas apprendre (Bergès, 2006). Elle recourt à l'entretien d'explicitation, pour tenter une médiation en situation de repli extrême du sujet.

2. Méthodologie

Comme le rappelle Richard Lefrançois (1997) « l'intégration des savoirs théorique et pratique commande un élargissement du faisceau d'observation et en même temps une confrontation de plusieurs modes de collecte de données » Nous avons donc, comme l'auteur précité le préconise, privilégié l'observation en milieu scolaire et prévu des temps de réflexion en commun et de retour sur le terrain.

2. 1. Recueil de données

Les données recueillies sont de deux ordres. D'une part il convient de considérer un ensemble d'éléments quantitatifs et qualitatifs prélevés lors d'une séance de lecture à haute voix à l'aide d'un dispositif issu d'une démarche collaborative. D'autre part on dispose de renseignements issus des notes placées en marge des fiches de certains élèves et des protocoles spécifiquement conçus pour les élèves qui ont participé à l'essai de construction d'une grille d'auto-évaluation. Pour la prise en compte des découpages lexicaux, les éléments quantitatifs et qualitatifs prélevés sont extraits de l'épreuve de lecture à haute voix administrée durant l'année scolaire 2007-2008 aux élèves de quatrième d'un Secteur scolaire de Mons. Ces données proviennent du dépouillement des grilles d'observation embrassant trois domaines principaux : l'observation du discours phrastique rassemblant en deux volets la fluidité de lecture (les découpages lexicaux) et la maîtrise de techniques concernant le débit, et la respiration ; l'observation posturale et le relevé d'indicateurs de compréhension. L'outil utilisé est le fruit d'un travail collégial co-construit par une équipe plurielle de

2 Desgagné, S., 1995.

3 Merini, 1999, « Dans l'action chacun prend position de manière particulière dans le système et affirme ainsi sa légitimité dans la prise en charge de l'aide à la réussite de l'élève. »

4 Dans son ouvrage « La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation » Serge Desgagné, (2001) expose, comment la recherche collaborative peut donner voix aux praticiens en lui donnant un statut d'acteur à part entière dans la recherche. Dans cette optique les praticiens peuvent donner leur avis, intervenir dans la conduite de la recherche et ne sont plus cantonnés à un rôle d'exécutants.

5 Lefrançois, 1997.

praticiens et chercheurs. Les remarques et annotations des maîtres ciblant le regard spécifique porté aux attitudes des élèves refusant ou tentant d'éviter la tâche ont également été prises en compte. Pour la collecte des données affectant les essais de construction d'une grille d'auto-évaluation l'adoption d'un protocole complété avant et après l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1998) tenu auprès de chaque « volontaire » a permis, par l'activation des principes de verbalisation, d'écoute dynamique et d'observation, de comptabiliser d'autres éléments qualitatifs et quantitatifs dans les domaines techniques et compréhensifs.

2. 2. *Corpus*

Pour l'ensemble des observations réalisées, actuellement le traitement de 459 fiches d'observation est en cours. Ce corpus provient des 27 établissements d'un même secteur scolaire en Hainaut. Au cours de l'année scolaire 2008-2009 ce corpus devrait s'enrichir des apports d'un autre Secteur où la recherche s'étendra dès septembre 2008.

Pour l'examen des motivations et la compréhension des attitudes des lecteurs réticents, un sous groupe de 15 élèves ayant refusé de lire ou s'étant opposés à la tâche a été formé.

Pour la construction de la grille d'auto-évaluation par les élèves, un sous-groupe de 30 élèves tirés au sort dans une série d'élèves « volontaires » issus d'écoles différentes a été constitué.

2. 3. *Instruments*

Textes à lire, questionnaires, protocoles et grilles de recueil de données, fiches guides pour l'entretien d'explicitation figurent au nombre des principaux instruments. Un texte de lecture : un extrait de « La chèvre de Monsieur Seguin », d'après Alphonse Daudet, une grille d'observation en trois volets rassemblant des indicateurs destinés à l'évaluation de la lecture à haute voix, des protocoles individuels de recueil de données, à utiliser lors de la passation, rigoureusement rédigés; des consignes d'administration de la tâche et de recueil des données sont autant d'instruments dont le choix ou la rédaction ont fait l'objet de longues et âpres négociations au sein de l'équipe de co-chercheurs. Pour ce qui concerne le recours à l'entretien d'explicitation, précisons qu'il a eu lieu auprès de deux sous-groupes d'élèves : 15 élèves « récalcitrants face à l'acte de lire » et 30 élèves « volontaires » disposés à fournir des éléments à destination de l'auto-évaluation. Pour ces deux sous-groupes des documents spécifiques ont été construits. Pour le sous-groupe d'élèves refusant de lire ou manifestant de nettes réticences à se soumettre à la tâche une fiche facilitant le déroulement de l'entretien d'explicitation et garantissant la présence d'au minimum 3 questions communes a été prévu. Pour les 30 élèves « volontaires » qui ont apporté leur contribution au recueil de propositions visant la construction d'une grille d'auto-évaluation, une réflexion partagée en équipe « chercheurs-enseignants » a précédé la rédaction des protocoles. L'idée, empruntée à Wiggins et McTighe (1998), que les élèves peuvent participer activement à la compréhension des tâches qui leurs sont proposées et s'y investir en proposant des idées de contenus ou de procédures a constitué un élément important pour déclencher notre démarche. Il a été tenu compte des recommandations et des apports de Wright et Nuthall (1970) concernant les relations que les maîtres entretiennent avec les élèves. Ces auteurs analysaient des leçons de sciences, nous y avons cependant retenu des éléments pertinents pour notre travail concernant la lecture. Les travaux de Good et Brophy (2000) ont rendu les co-chercheurs attentifs aux traitements différents que les maîtres réserveraient aux élèves selon qu'ils les classent en élèves bons ou faibles et ont nourri le souhait de donner à tous les élèves d'égales opportunités de s'exprimer. Le document finalisé permet de collecter 4 types d'informations.

1. Le profil de lecteur que le titulaire dresse de l'élève : une note technique de 1 à 6 attribuée en tenant compte de la présence d'indicateurs identifiés lors d'une nouvelle séance de lecture à haute voix portant sur un extrait plus long que le premier. ;

2. Le score en compréhension : il s'agit d'une note de 1 à 10 attribuée suite aux réponses à un court questionnaire posé oralement et visant la compréhension de la lecture effectuée, avant l'entretien d'explicitation ;

3. Le score en compréhension après l'entretien d'explicitation ;

4. Les réponses des élèves à la question, « que pourrais-tu faire pour améliorer ta lecture ? », posée avant et après l’entretien d’explicitation.

3. Analyse - Constats – Résultats

Dans notre étude nous avons abordé trois volets que nous rappelons brièvement : l’observation du discours phrastique- comprenant l’évaluation de la fluidité de lecture (en tenant compte des découpages lexicaux opérés par les élèves) et la maîtrise de techniques concernant le débit, et la respiration- ; l’observation posturale et le relevé d’indicateurs de compréhension

3. 1. A propos de la fluidité de lecture

Dans cette contribution nous limiterons la présentation des résultats au premier volet du domaine ciblant le discours phrastique. Pour apprécier la fluidité en lecture 15 points ont été retenus comme indicateurs et sont décrits dans la figure (1). Plusieurs constats interpellent. Ainsi si l’on s’attache à observer la pratique des découpages lexicaux, on constate que si presque la moitié des élèves observés affichent une « lecture courante », l’autre moitié préoccupe par des lectures mots à mots voire des syllabations en ce compris des situations où l’élève ne reconnaît que quelques lettres et se montre incapable d’identifier une syllabe. C’est le cas des élèves dits « en insécurité linguistique » (Bentolila, 2001) qui se distinguent par un lexique infiniment pauvre par rapport à celui des autres élèves de la classe et qui sont démunis lorsqu’il convient d’argumenter ou de comprendre un discours explicatif. Mais c’est aussi le fait d’élèves primo-arrivants tout simplement démunis parce qu’ils ne connaissent pas la langue de l’enseignement.

Comment s’effectue la lecture ?	
1.	Lecture courante sans hésitation en respectant la syntaxe du texte
2.	Lecture courante en ignorant la syntaxe
3.	Lecture par groupes de mots en éprouvant encore certaines difficultés dans les segmentations ou dans l’identification de certains mots
4.	Lecture principalement mot à mot, parfois par regroupements inappropriés de quelques mots
5.	Lecture totalement mot à mot, lecture hachée sans erreur
6.	Lecture mot à mot en recourant parfois au déchiffrement par syllabation
7.	Lecture mot à mot avec omissions de mots
8.	Lecture mot à mot en commettant des erreurs
9.	Déchiffrement syllabe par syllabe sans erreur
10.	Déchiffrement syllabe par syllabe avec erreurs
11.	Reconnaissance de quelques lettres sans parvenir à identifier des syllabes
12.	Défauts d’articulation
13.	Erreurs de diction
14.	Lecture fluide avec liaisons correctes
15.	Lecture avec peu ou pas de liaisons

Figure 1 : Indicateurs de fluidité de lecture

Nbre de cas observés : 459	
Découpages lexicaux observés	Fréq
Lecture courante	248
Lecture par groupes de mots	150
Lecture mot à mot	33
Lecture syllabée	16
Identification de quelques lettres	6
T:	454

Figure2 : Classement des prestations selon la fluidité de lecture

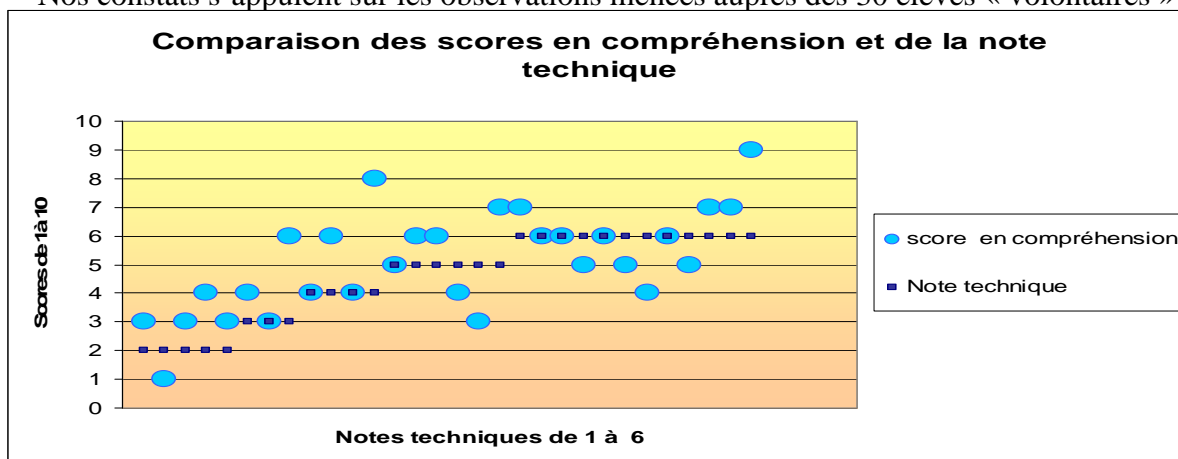
La figure (2) rassemble les premiers constats. L'examen des fiches des élèves regroupés dans la rubrique : « Lecture courante » permet de distinguer des nuances. Ainsi 202 élèves lisent couramment, sans hésitation en respectant la syntaxe du texte mais 42 élèves qui lisent sans hésitation ne respectent pas la syntaxe et commettent plus de 3 erreurs. De même parmi les 33 élèves qui lisent mot à mot, l'examen des protocoles individuels permet de constater que 18 d'entre eux commettent des erreurs, et 3 omettent des mots voire des phrases entières.

Cependant d'autres constats d'ordre qualitatif doivent être associés aux éléments proposés ci-dessus. En effet, les questions posées oralement à l'élève après la lecture ont entraîné des réponses parfois en décalage avec le pronostic de compréhension qu'une lecture « avec aisance » permettait d'établir. Mais l'inverse s'est présenté également. Ainsi des élèves qui n'appartenaient pas au groupe des 248 élèves classés dans la catégorie « lecture courante » (Figure 2.) et qui avaient lu de manière hachée, oubliant des mots, en déformant, négligeant la syntaxe, répondaient de manière satisfaisante aux questions.

Nous avons ainsi opté pour une démarche qui nous permettrait d'approfondir cet aspect du lien entre la prestation orale du sujet lecteur et sa compréhension du texte lu. Pour ce faire nous avons relié deux objectifs l'un visant à réunir des élèves pour interroger le lien lecture à haute-voix-compréhension, l'autre visant à récolter des propositions d'auto-évaluation chez les jeunes lecteurs. Nous sommes entrés dans cette nouvelle étape de la recherche en mettant en exergue ce dernier objectif. Nous avons demandé dans chacune des écoles concernées par la recherche de nous proposer des élèves qui accepteraient de répondre à la question : Que pourrais-tu faire pour améliorer ta lecture ? ». Parmi les listes reçues nous avons retenus 30 élèves par tirage aléatoire et nous avons mené auprès d'eux un entretien d'explicitation en utilisant l'outil décrit dans la rubrique « instruments ».

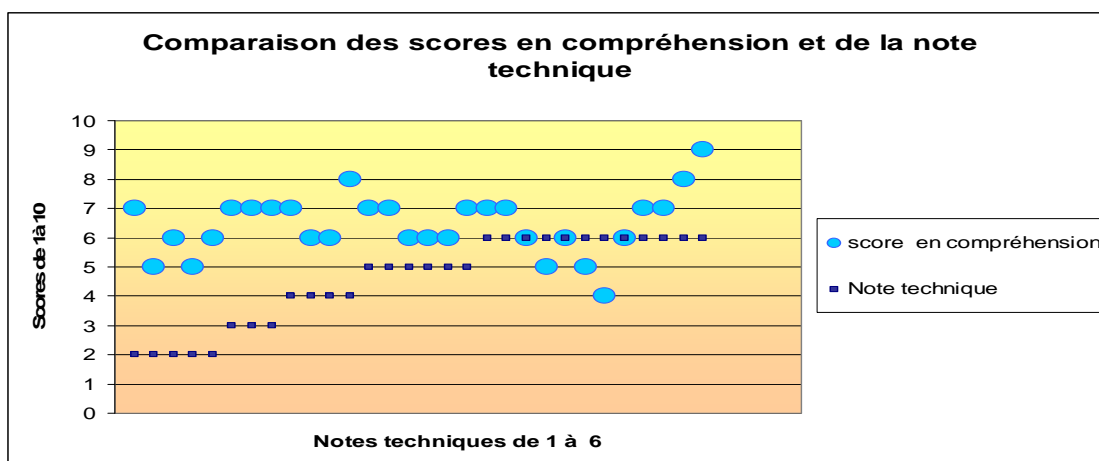
3. 2. A propos de la fluidité de lecture en lien avec la compréhension

Nos constats s'appuient sur les observations menées auprès des 30 élèves « volontaires »



Graphique 1 : Comparaisons des scores en compréhension et de la note technique-mai 2008.

Nous pouvons affirmer que la même note d'excellence technique ne correspond pas à une même qualité de compréhension. Examinons la situation des 12 élèves qui étaient notés avec le maximum « 6 ». Compte tenu que le score moyen de l'épreuve était de 5,1 sur 10, nous constatons que 4 élèves seulement sur 12, soit 1/3 des élèves ayant obtenu la note technique maximale obtiennent un score supérieur à la moyenne au test de compréhension. Trois élèves atteignent la moyenne de justesse et un élève se trouve franchement sous la moyenne.



Graphique 2: Comparaisons des scores en compréhension et de la note technique après l'entretien d'explicitation- juin 2008

Après l'entretien d'explicitation, la moyenne au test est de 6,4 /10 et l'on constate (graphique 2) que si l'ensemble des 30 participants a progressé, il demeure des situations atypiques telles celles de 3 élèves notés techniquement excellents qui avaient un score faible en compréhension avant l'entretien d'explicitation et qui restent dans une situation précaire après l'entretien d'explicitation. Ceci nous invite à considérer le rôle du médiateur dans la prise en compte des compétences que les élèves peuvent mobiliser et de l'aide individuelle requise pour permettre aux lecteurs d'évoluer à leur rythme et selon leurs besoins. Cet aspect fera l'objet d'attentions spécifiques dans la poursuite de la recherche. Il convient à présent de lever le voile sur un autre constat qui a suscité vigilance et curiosité auprès des chercheurs : le cas des élèves réticents à la lecture.

3. 3. *A propos des lecteurs réticents*

Au départ c'est tout simplement le décalage entre le nombre de sujets observés et le nombre de protocoles complets : 454 qui a averti les co-chercheurs d'un phénomène qui aurait pu rester « silencieux ». Pour cinq élèves répartis dans différents établissements, le protocole portait le renseignement attestant que l'élève n'avait pas voulu lire. Ce constat même s'il ne concernait que peu d'élèves a inquiété et débouché sur la mise en évidence d'autres cas où des tentatives d'évitement de la tâche avaient été signalées. En fait si au total de cette première expérience 5 élèves n'avaient rien lu, il en existait beaucoup d'autres qui avaient dû être longuement invités, encouragés et peut-être forcés à accepter la tâche. Après la réalisation d'entretiens auprès de 15 d'entre eux, en croisant les informations relevées lors des séances de lecture et de ces entretiens, un essai de typologie des difficultés des lecteurs réticents a été tenté. Nous avons observé que bon nombre de réponses d'élèves s'orientaient autour de problèmes liés à la confiance et à l'estime de soi, mais aussi à l'image qu'ils souhaitaient donner d'eux-mêmes et rappelaient par certains aspects les rites de l'interaction décrits par Goffman (1974). Placés sous le regard direct d'autrui pour produire une tâche, des élèves exprimaient leurs craintes de transmettre une image décevante pour eux et pour les autres (« je n'ai pas envie d'être ridicule », Lin, 10 ans 4 mois), d'autres étaient en recherche de la bonne image attendue des « interactants ». Ainsi tel élève déclarait qu'il n'aimait pas lire à haute voix parce qu'il craignait d'hésiter, de ne pas mettre la bonne intonation, de décevoir le maître. D'autres élèves manifestaient une attitude de refus traduisant leur volonté de s'opposer farouchement à l'autorité ou d'affirmer leur statut d'élève qui ne lit pas quand il n'en n'a pas envie. Cependant de nombreux propos mettaient en évidence le souci de protection, le refus de lire pouvant ainsi être associé au besoin de se protéger contre une forme de vulnérabilité. La figure (3) ci-dessous permet de relever deux volets éclairants et susceptibles d'amorcer la compréhension des attitudes des lecteurs rebelles ou réticents.

Aspects cognitifs				Aspects socio-affectifs						
Inconscients		Conscients		Protection				Opposition		
Accès à l'abstraction	In sécurité linguistique Difficultés à argumenter	Incapacité à comprendre certains termes du lexique	Difficultés liées aux distinctions "sons et phénomènes"	Conséquences émotionnelles liées au contenu du texte	Reactions de l'entourage humain: critiques du maître, jugement des pairs	Sentiments douloureux accumulés	Manque de confiance en situation inconnue	Peur de perdre la face	Refus d'obéir aux ordres, consignes...	Affirmation de son statut

Figure 3. Essai de compréhension des attitudes des lecteurs « réticents »- Juin 2008.

La taille du groupe observé ne nous permet pas d'aller plus loin, pour l'instant dans les constats et l'analyse mais le travail d'écoute et d'interprétation des élèves rencontrés permet d'adhérer aux propos de Dorville et Rémi (2008) qui soulignent l'importance de distinguer, lorsque l'on évalue, ce qui relève du domaine cognitif et du domaine socio affectif et de prendre en compte les apports des composantes socio-affectives pour comprendre le fonctionnement des sujets apprenants.

3. 4. A propos de la grille d'auto-évaluation

Les entretiens ont largement contribué à la constitution d'un outil d'auto-évaluation à destination des élèves.

3. 4. 1. Les élèves évaluent leur prestation

Attardons-nous à trois extraits d'entretiens conduits pour saisir en quels termes et avec quelles préoccupations certains élèves évaluent leur prestation.

Extrait 1 : Anneline (9 ans 4 mois).

- Chercheur : Es-tu satisfaite de ta lecture ?
- Anneline : Pas très.
- Chercheur : Comment as-tu lu ?
- Anneline : Je coupe entre les mots alors qu'il faudrait lire tout d'une fois.
- Chercheur : Si tu devais relire le texte à haute voix comment t'y prendrais-tu ?
- Anneline : Silence
- Chercheur : Si tu devais relire le texte à haute voix que ferais-tu pour lire mieux ?
- Anneline : Je dois lire l'histoire beaucoup de fois tout bas. Je dois connaître mieux les sons car il y en a encore beaucoup que je ne reconnais pas très bien...

Extrait 2 : Kenzo (10 ans, 1 mois).

- Chercheur : Comment as-tu lu ?
- Kenzo : Je coupe un peu, je lis un mot, je m'arrête, puis je lis l'autre. Je ne pense rien d'autre de ma lecture.
- Chercheur : Es-tu satisfait de ta lecture ?
- Kenzo : Je trouve que ma lecture était bien...
- Chercheur : Comment pourrais-tu améliorer encore ta lecture ?
- Kenzo : Je vais relire l'histoire en essayant de ne plus couper, comme cela je saurai bien lire pour les petits.

Extrait 3 : Luca (10 ans, 3 mois).

- Chercheur : Es-tu satisfait de ta lecture ?
- Luca : Il y a des mots que je savais par cœur avant et maintenant je me trompe.
- Chercheur : Si tu devais donner un avis sur la manière dont tu as lu, que dirais-tu ?
- Luca : Parfois, je coupe au lieu de lire tout d'un seul coup.

Je lis comme un robot. Pourtant, on s'arrête quand il y a un point ou une virgule pour respirer (c'est maman que me le dit).

Quand il y a un point entre deux mots, je ne m'arrête pas parce que je ne le vois pas.

Les mots que je ne sais pas lire, ce sont les mots où il n'y a pas de syllabe, comme « plus ».

Je lis les lettres qui sont collées, mais parfois il y a des lettres qui ne se disent pas, alors je ne sais pas.

- Chercheur : Comment pourrais-tu améliorer encore ta lecture ?
- Luca : Je dois continuer à apprendre toutes les lettres pour savoir mieux lire.

Je dois lire avec les syllabes et les mots que je connais par cœur.

Il faudrait que je connaisse l'histoire par cœur, après je pourrais aller la lire en maternelle.

3. 4. 2. La grille outil

Les informations collectées auprès du sous-groupe de 30 élèves « volontaires » ont été retranscrites et regroupées pour établir une liste de 10 préoccupations majeures s'échelonnant de la fréquence des exercices de lecture à la recherche de la posture adéquate à adopter lorsque l'on lit à haute-voix.

Préoccupations identifiées	fréquence		taille	rythme		phonie et phonologie				lexique	aide		volume de la voix		progression	expression	posture
	lire+ souvent	lire d'abord plusieurs fois à voix basse	lire plus	connaître la valeur de la ponctuation	lire sans "bégalement"	mieux connaître les correspondances grapho-phonétiques	éviter des confusions de graphèmes	"apprivoiser" les homophones et homographes	avoir de meilleures compétences lexicales	demander à quelqu'un une première lecture "modèle"	s'aider d'une règle pour passer facilement à la ligne	recourir à l'enregistrement son	lire avec plus d'intensité	augmenter progressivement le	oser mettre de l'expression	se mettre debout	
Occurrences	14	3	10	5	2	5	5	4	6	4	4	2	3	3	3	1	

Figure 4. Essai de compréhension des attitudes des lecteurs « réticents »- Juin 2008.

Signalons que tous les élèves ont émis des propositions. Au total 74 propositions ont été recensées. La figure qui précède (Figure 4) illustre cette distribution des préoccupations et présente en sous-rubriques des modalités ou souhaits de perfectionnement ainsi que le nombre d'occurrences relevées pour chacune des propositions. Du point de vue de la formulation de ces propositions, précisons que les intitulés résultent d'une transcription des productions des élèves en termes d'objectifs opérationnels par l'équipe. Du point de vue du contenu de ces propositions, nous observons que près de la moitié du sous-groupe considéré a émis au moins un souhait relevant du domaine de la phonie ou de la phonologie.

Cependant la variété des propositions renforce l'idée que l'accompagnement des lecteurs doit être personnalisé car les remarques collectives touchent rarement chaque apprenant. Souvent l'élève ne reconnaît pas comme lui étant personnellement destinées les recommandations formulées par le maître s'adressant au groupe.

4. Conclusions et Perspectives

4. 1. Des apports au plan disciplinaire

Cette recherche fournit des indicateurs pour apprécier la fluidité de la lecture et identifier des difficultés techniques rencontrées par l'exercice de la lecture à haute voix. Elle offre des éléments de réflexion visant à développer chez les élèves et les enseignants la réflexivité, le recours à l'auto-évaluation pour mieux se connaître et progresser dans la maîtrise de la lecture (acquérir une plus grande fluidité de lecture), développer le maniement la langue

orale (s'exprimer, écouter,...), vaincre des difficultés langagières (exprimer sa compréhension des messages lus, entendus, prendre la parole, valider oralement un avis, une réponse...). Elle débouche sur la construction d'outils à valider dans le cours de la poursuite de nos travaux.

4.2. Des apports au plan socio-cognitif

Elle a permis, par la pratique d'interventions différenciés, personnalisés auprès des élèves, surtout avec le recours à l'entretien d'explicitation, d'amorcer une lecture compréhensive des difficultés rencontrées par les élèves placés en situation de lecture à haute voix en prenant en compte les aspects cognitifs et les affects en jeu dans ces situations particulières d'évaluation. Les chercheurs et les apprenants ont progressé non seulement grâce aux savoirs transmis et aux savoirs d'expériences⁶ partagés entre praticiens et chercheurs, mais aussi grâce aux savoirs co-construits. Cette recherche mérite d'être poursuivie et approfondie en associant plus souvent à l'équipe des co-chercheurs un plus grand nombre d'élèves, de manière à évaluer collégialement les coûts et bénéfices d'une pratique qui associe les apprenants à l'identification de leurs procédures savoirs et compétences. Elle devrait conduire à dégager des pistes qui convieront les sujets à prendre conscience de leur fonctionnement et de s'investir dans l'évaluation de leur prestation en respectant leur besoin d'estime de soi et leur autonomie.

4.3. Des apports au plan relationnel

Pour les cas des élèves réticents, les « non-prestations » doivent nous rappeler que le phénomène de l'élève qui refuse de lire recouvre des réalités cognitives et socio-affectives importantes. Certains aspects cognitifs sont inconscients et les composantes affectives peuvent relever de l'intimité du sujet. L'identification de celles-ci incombe au maître mais aussi à l'élève lui-même en considérant qu'un accompagnement dégressif de l'enseignant est précieux de manière à ne pas fragiliser des situations qui sont la plupart du temps déjà très précaires.

4.4. Des apports aux plans réflexif et collaboratif

Le récit de cette collaboration mériterait d'être rapporté et son écriture est à l'étude et s'appuiera sur des idées inspirées de Serge Desgagné (2005) dans ses « récits exemplaires ».

Nous tenons à affirmer que cette recherche a mis en évidence des capacités réflexives des élèves et des adultes co-chercheurs. Ainsi pour ce qui concerne la construction d'une grille d'auto-évaluation, dans un fonctionnement participatif conjuguant les apports de savoirs transmis et co-construits et rejoignant le paradigme d'apprentissage défini par Huba et Freed (2000), il est possible de penser que les exemples fournis par trente élèves « volontaires » sont autant d'encouragements à considérer les apprenants comme des sujets capables d'identifier des points de progrès à accomplir.

Pour les adultes, la recherche a mis en évidence la volonté des partenaires à interroger leurs pratiques, revisiter leurs fonctionnements (Schön, 1994) et leur capacité à s'associer et à gérer ensemble des tensions, des incompréhensions, des tâches complexes, placées parfois hors du champ de leurs habitudes. On a reconnu une sympathie pour la posture « systémique » que Corinne Mérini (1999), considère, du point de vue des enseignants, comme un glissement historique dans l'exercice du métier. Cependant contrairement aux craintes de confusions des rôles exprimées par l'auteur précité, il n'y a pas eu de difficulté pour les divers professionnels en présence soit à travailler ensemble sur les difficultés rencontrées par les élèves, et leurs besoins, soit à investir les terrains et lieux de travail des uns et des autres. Il faut dire qu'un cahier des charges et une charte de partenariat avaient préalablement fixé les lignes directrices d'une telle collaboration.

Remerciements

Qu'il nous soit permis de remercier particulièrement Florence C. pour les encodages et Bernadette R. et Sylvie S. pour les synthèses intermédiaires en cours de recherche.

⁶ Desgagné S., 1995.

Références bibliographiques

- Barrère, A., 2002, Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? Why do teachers not work in teams? *Sociologie du Travail*, 44(4), 481-497.
- Baudrit, A., 2000, Le tutorat: un enjeu pour une pratique devenue objet scientifique ? *Revue française de Pédagogie*, N°132, juillet-août, p. 125.
- Bentolila, A., « Installer les enfants à la table de la négociation linguistique », *Animation et Education – Mars / Avril 2001 – n°161*.
- Bergès, J., *Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ?*, Ramonville Saint-Agne, Editions érès, 2006.
- Barth, BM., 1987, *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz.
- Capacchi, F., 2006, « La lecture implicite », *ef L'École Fondamentale*, N°2, décembre 06, Namur, Érasme
- Capacchi, F., & |Al, 2008, *Lecture à haute voix et compréhension*, Bruxelles, AGERS.
- Chevallard, Y., 1985, *La transposition didactique*, Grenoble, la pensée sauvage
- Clandinin, J., 1986, *Classroom Practice. Teachers Images in Action*. Barcombe: The Falmer Press.
- Desgagné, S., 2007, « Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative. Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante », *La recherche participative. Multiples regards*, M. Anadon (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, pp.89-121.
- Desgagné, S., 2005, *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S., 2001, « La recherche collaborative: nouvelle dynamique de recherche en éducation », *Des nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, M. Anadon (dir.), Québec, Presses de l'Université Laval, pp.51-76.
- Desgagné, S., 1997, « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, n°23(2), pp.371-393.
- Desgagné, S., 1995, « Un mentorat en début de profession: la reconstruction d'un savoir d'expérience », *Cahiers de recherche en éducation*, n°2(1), pp.89-121.
- Desgagné, S., 1994, *À propos de la discipline de classe: analyse du savoir professionnel d'enseignantes expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*, Thèse de doctorat non publiée, Québec, Université de Laval.
- Desgagné, S., Bednaz, N., Couture, C., Poirer, L., Lebus P., 2001, « L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport à établir entre recherche et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, n°27(1), pp.33-64.
- Desgagné, S., Gervais F., Larouche, H., 2001, « L'utilisation du « récit » de « pratique » : son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire », *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*, A. Beaudesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), Sherbrooke, Éditions du CRP, pp.203-223.
- Dewey, J., 1934, *Art as Experience*, London, George Allen and Unwin Ltd.
- Dorville, A. & Rémi, C., (2008), *Bâtir l'écriture, un outil pour l'évaluation du savoir écrire de base*. Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève. [<https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/j-a5/j-a5-3>]
- Doyon, C., Legris-Juneau, D., 1991, *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*, Lyon : Chronique sociale ;Laval :Beauchemin.
- Giordan, A. (1999). *Une didactique pour les sciences expérimentales*. Paris : Belin.
- Gitlin N.L., Lyons, J.K. et Kolodner E., (1994). «A Model to Build Collaborative Research or Educational Teams of Health Professionals in gerontology», *Educational Gerontology*, vol. 20, 15-34.

- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J., 2001. La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1) 3-32.
- Goigoux, R., Margolinas, C., & Thomazet, S. (2004). Controverses et malentendus entre enseignants expérimentés confrontés à l'image de leur activité professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 57(469), 65-70.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Loi de l'instruction publique*. Québec, L'éditeur officiel du Québec.
- Grellier, Y., 1998, *Profession, chef d'établissement*. Paris, ESF, 125 pages.
- Good, T., & Brophy, J., 2000, *Looking in classrooms*, New-York, Longman.
- Huba, M., Freed, J., 2000, *Learned-Centered Assessment on College Campuses*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Haroche, C., 2008, *L'avenir du sensible : les sens et les sentiments en question*. Paris : PUF
- Jentsch, B., & Pilley, C., 2003 *Research relationships between the South and the North: Cinderella and the ugly sisters?* *Social Science & Medicine*, 57, 1957-1967.
- Katz, J. S., & Martin, B. R. 1997). *What is research collaboration?* *Research Policy*, 26, 1-18
- Lafortune, L., 2006. www.uqtr.ca/accompagnement-recherche
- Lafortune, L. et D. Martin, 2004, « L'accompagnement. Processus de coconstruction et culture
- Lefrançois, R., *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 10, n° 1, 1997, p. 81-95.
- Mérini, C., 1999, *Le partenariat en formation: de la modélisation à une application*. (2e éd.). Paris : L'Harmattan.
- Mérini, C., & Ponte, P., 2008, *La recherche-intervention comme mode d'approche des pratiques*. *Savoirs* 1(16), 77-95.
- Merini, C., Ponte, P., & Thomazet, S., 2009a. *Le maître E dans ses rôles de partenaire* Communication présentée Colloque de l'ACFAS, Ottawa.
- Morrisette, J., 2009, *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire: une perspective interactionniste*, Thèse de doctorat non publiée, Québec, Université de Laval.
- Mucchielli, R., 1968, *La méthode des cas*, Paris, ESF Éditeur.
- Sarbin, T.R., 1976, *Cross age tutoring and social identity*. In V.L. Allen(Ed), *Children as teachers: theory and research on tutoring*. New York : Academic Press, pp 27-40 .
- Schön, D., 1983, *The Reflective Practitioner*. New York : Basic Books.
- Schön, D., 1994, *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Vermersch, P., 1998, *Détacher l'explicitation de la technique d'entretien*, revue du GREX « EXPLICITER », 25 mai, pp 1-5
- Vermersch, P., 1994, *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris, ESF
- Vial, M., 2000, *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*, Paris, L'Harmattan.
- Wiggins, G., McTighe, JE, 1998, *Understanding by Design. Study Guide*. Alexandria: ASCD
- Wright, C., & Nuthall, G., 1970, *Relationships between teacher behaviors and pupil achievement in tree experimental elementary science lessons*. *American educational research journal*, 7(4), pp 477-491.
- http://www.enseignement.be/@librairie/documents/respel/doc/respel4991_capacchi.pdf
- http://www.ia85.ac-nantes.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHER=68297
- [http://tfe.revues.org/index1413.html/L'aide aux élèves en difficulté : un espace de collaboration sous tension/Mérini Corinne, Thomazet Serge et Ponte Pascale](http://tfe.revues.org/index1413.html/L'aide%20aux%20%C3%A9l%C3%A8ves%20en%20difficult%C3%A9%20:%20un%20espace%20de%20collaboration%20sous%20tension/M%C3%A9rini%20Corinne,%20Thomazet%20Serge%20et%20Ponte%20Pascale)