

« DIRE SUR SON FAIRE »
Objet d'étude et moyen d'analyse de l'entrée des élèves dans l'écrit

Maria Kreza
Équipe Théodile-CIREL (ÉA 4354)
Université Charles de Gaulle – Lille 3

Dans le domaine de l'entrée dans l'écrit (mais pas uniquement), ce que dit l'élève à propos de son faire, le « dire sur son faire », est souvent utilisé comme moyen pour accéder à ce qui n'est pas directement observable¹. J'opte ici pour le terme « dire sur son faire » au lieu de « verbalisation » qui réduit la complexité de ce qui se passe réellement et que l'on retrouve dans la bibliographie dans des usages très diversifiés². Le « dire sur son faire » est utilisé pour inférer les procédures mises en place par les élèves, leur prise de conscience, leurs capacités et connaissances métacognitives, mais aussi leurs pratiques et leurs représentations. Néanmoins, à ma connaissance, le « dire sur son faire » de l'élève devient rarement un objet central de réflexion – si ce n'est très brièvement – en tant qu'outil d'analyse didactique pour le chercheur et pour l'enseignant et notamment pour ce qui concerne l'entrée dans l'écrit. Ainsi les inférences faites à partir du dire sur le faire des élèves sont

-
1. À titre d'exemple, voir Bernardin (2001), Fialip-Baratte (2007), Zerbato-Poudou (2006).
 2. Par exemple, il est utilisé comme synonyme de l'oralisation de l'écrit par les élèves (Besse, 1990) ou pour désigner les protocoles verbaux de type « think aloud » (Caron-Pargue & Caron, 1989 ; Ericsson & Simon, 1993) ou pour évoquer le fait qu'un élève parle de ses procédures (Vermersch, 1994, 2000).

présentées³ comme des réalités non questionnées et les liens entre le dire sur le faire et les inférences faites sont présentés comme quasi-directs. Or l'usage du dire sur son faire ne permet pas un accès direct et automatique à toutes les dimensions citées ci-dessus, d'autant qu'il s'agit toujours d'une (re)construction de la réalité, de la part du chercheur, à partir de ce qu'il comprend de ce que dit l'élève. La question se pose d'autant plus pour l'entrée des élèves dans la lecture, puisque dans les situations de lecture le faire de l'élève et le résultat de ce faire sont en grande partie invisibles, contrairement à ce qui se passe avec l'écriture et les productions scripturales des élèves qui laissent des résultats observables et permanents⁴. S'appuyer donc sur le dire sur son faire de l'élève dans des situations de lecture pour faire des inférences sur un faire dont le chercheur ou l'enseignant n'a que peu ou pas du tout de traces et d'observables, nécessite encore plus de précautions à prendre quant à l'usage de ce dire sur leur faire et de ce qui en est tiré. Dans le présent article, je vais me centrer sur le dire sur le faire des élèves produit dans des situations de lecture et je vais l'interroger en tant qu'objet d'étude et moyen d'analyse, d'un point de vue didactique, dans le domaine de l'entrée dans la lecture.

Quelles sont les précautions à prendre lorsqu'il s'agit de s'appuyer sur ce que disent les élèves à propos de leur propre faire face à l'écrit et d'en faire des inférences pour leur entrée dans la lecture ? Ces précautions sont liées à la complexité et la diversité des facteurs qui peuvent influencer ce dire. La capacité de l'élève de parler de son faire est souvent considérée, sans qu'elle soit vraiment questionnée, comme étant caractéristique des élèves qui réussissent le mieux. Mais le fait de parler de son faire dans des situations de lecture est-il vraiment indicatif du degré de réussite de l'élève dans ces situations ? Le dire sur son faire peut-il donc être considéré comme un indice des réussites des élèves en lecture ? Une autre question qui se pose, dans une perspective didactique, concerne la manière dont le dire sur le faire des élèves peut être influencé notamment par le contexte pédagogique-didactique de la classe (tel qu'il est défini par les pratiques des enseignants). Quelle est l'influence de l'enseignement reçu sur les apprentissages qui apparaissent à travers l'analyse du dire sur le faire des élèves dans le domaine de l'écrit ? Tels sont les questionnements qui seront abordés dans le présent article. Il faut préciser que le terme « faire » sera ici employé pour désigner, dans un sens large, ce que font les élèves, qui peut être observable ou pas, conscientisé ou pas, dans des situations données. Il renvoie ici aux procédures et stratégies mises en place par le sujet et au résultat de celles-ci. Comme le souligne Reuter (2005), le « faire » permet, en tant que terme, d'éviter les confusions liées à des significations diverses attribuées à d'autres termes souvent utilisés pour décrire ce faire et d'« envisager ce que font les élèves de manière ouverte » (*ibid.*, p. 33).

Afin de traiter les questionnements évoqués précédemment autour de l'usage du dire sur son faire des élèves, je vais m'appuyer sur des données empiriques issues d'une recherche longitudinale que j'ai menée auprès d'élèves de maternelle de

3. Je me réfère ici aussi bien aux recherches qui concernent l'entrée dans l'écrit qu'à d'autres dans le domaine de la didactique de la lecture où le dire sur le faire des élèves est utilisé.

4. Sans vouloir prétendre par là que l'acte d'écrire renvoie à un faire dont toutes les dimensions sont directement observables.

France et de Grèce (Kreza, 2009). Pour mieux contextualiser les données et les analyses faites, je vais présenter brièvement le cadre de ma recherche et mes principaux choix méthodologiques.

LE CONTEXTE DE MA RECHERCHE AUPRÈS D'ÉLÈVES DE MATERNELLE

Lors de recherches antérieures que j'ai réalisées⁵ auprès d'élèves grecs et français respectivement, j'avais étudié les effets des interventions à visée métacognitive relatives à des tâches de discrimination visuelle sur l'apprentissage des élèves de maternelle (de Grèce et de France). J'avais constaté une relation entre l'évolution de la capacité des élèves à parler de leur faire, la conscience qu'ils ont de ce qu'ils font et l'évolution de leur degré de réussite dans ces tâches. Néanmoins, dans le cadre de ces recherches n'ont pas été étudiées de manière approfondie cette « capacité », cette « conscience » et cette « réussite », qui finalement s'avèrent plutôt compliquées à définir et à évaluer. J'ai donc voulu comparer ce qui se passe dans les deux pays pour voir s'il y a une réalité plus « universelle » à propos de ces liens. Ainsi j'ai réalisé une recherche longitudinale auprès d'élèves de maternelle de France et de Grèce (Kreza, 2009), et c'est sur les données recueillies lors de cette recherche que je m'appuierai pour cet article.

L'objectif principal de la recherche menée était d'étudier pour chaque élève, durant la dernière année d'école maternelle, d'une part l'évolution de son degré de réussite dans la résolution de « problème » dans des situations de lecture⁶, d'autre part l'évolution à propos des parties de son faire dont il a conscience et enfin l'évolution des procédures qu'il met en place pour arriver au résultat de son faire⁷. Et je voulais voir si ces trois éléments étaient corrélés. De plus, une des questions centrales de cette recherche, qui s'inscrit dans le champ de la didactique, était de voir les effets éventuels du contexte pédagogique-didactique de la classe sur ces éléments et sur leur évolution.

Seront présentés par la suite l'échantillon choisi pour cette recherche, le type de tâches de lecture données aux élèves ainsi que les questions qui leur ont été posées afin de recueillir le dire sur leur faire. Afin de mieux comprendre les données présentées plus loin dans le texte, sera indiqué l'usage que je fais de ce dire.

Échantillon

Pour chaque pays, ont fait partie de la recherche des élèves provenant de deux classes différentes appartenant à deux écoles de la même ville, mais qui différaient

-
5. Il s'agit des recherches que j'ai menées dans le cadre de ma Maitrise (2001) et de mon DEA (2003).
 6. Pour mesurer le degré de réussite, j'étudie le résultat du faire de l'élève et plus précisément la correspondance graphophonologique entre l'énoncé qu'il produit et l'écrit. Je considère que cela nous permet de voir l'efficacité avec laquelle l'élève arrive à résoudre le « problème » posé par la tâche.
 7. L'évolution est ici envisagée dans le sens de changement, modification, et non pas en tant qu'amélioration, laissant ainsi ouverte la possibilité de voir des modifications de natures diverses.

quant à l'origine sociale de la majorité des élèves⁸. Pour chaque pays, il s'agit d'une école de milieu plutôt « favorisé » (GR1, FR1 respectivement) et d'une école de milieu plutôt « défavorisé » (GR2, FR2). J'ai effectué ce choix pour avoir une relative représentativité de la population scolaire de chaque ville⁹. Au total, la recherche a concerné vingt-quatre élèves, six pour chaque classe (trois filles et trois garçons), qui avaient environ cinq ans au début de l'année scolaire. Les enseignantes des classes concernées n'étaient pas débutantes et avaient chacune au moins quinze ans d'expérience dans l'enseignement à l'école maternelle.

Tâches de lecture données aux élèves et questionnement posé

Trois tâches de lecture différentes ont été données aux élèves pendant trois périodes (les mêmes tâches à chaque période) dans la même année scolaire (début, milieu et fin d'année). Pour la Tâche 1, les élèves sont invités à lire un livre sur lequel ils ont travaillé en classe au début de l'année. Lors de la Tâche 2, il leur est demandé de lire des prénoms d'élèves de leur classe, y compris leur propre prénom, ainsi qu'un prénom piège. Est mis à leur disposition un « lexique » avec les photos des élèves de la classe et leur prénom écrit en dessous mais je n'ai donné ce lexique que quand ils le demandaient. Pour la Tâche 3, les élèves sont invités à lire trois écrits (un écrit produit par eux, un écrit produit par moi sous leur dictée et un tapuscrit) accompagnés chacun d'une image et formant une histoire.

Durant ces tâches, je demande aux élèves de lire ce qui est écrit sur le matériel donné et ensuite de parler à propos d'un faire précis juste après l'avoir réalisé¹⁰. Par exemple, il s'agit des questions telles que « *Comment tu as fait pour lire cela ?* », « *Comment tu as fait pour trouver que c'est écrit cela ?* ». Au cours des trois périodes, j'ai posé aux élèves des questions que j'ai appelées « générales » (ne se référant pas à une tâche précise) pour essayer d'inférer leurs conceptions à propos du lire et de les mettre en lien avec ce qu'ils font et surtout avec leur dire. Plus précisément, je leur ai demandé, entre autres, ce que c'est, selon eux, que « lire », s'ils savent lire, comment *on* lit (à la différence de « comment *tu* lis »).

L'usage du dire sur son faire dans cette recherche

Je m'appuie sur le dire sur le faire des élèves pour inférer aussi bien leurs procédures que la conscience qu'ils ont de leur faire. En ce qui concerne les procédures¹¹ mises en place par les élèves, je les infère plus ou moins directement à partir du contenu de ce qu'ils disent à propos de leur faire. Enfin, pour étudier les parties de leur faire dont ils apparaissent conscients, sont étudiées les parties qu'ils

8. Et cela sans négliger la grande variété des variables mises en jeu et les problèmes que cela peut poser.

9. La grande variété des variables mises en jeu et les problèmes que cela peut poser ont été pris en compte lors de l'analyse des données de cette recherche (Kreza, 2009).

10. Ainsi il y a moins de risques d'oubli de ce faire par l'élève.

11. J'opte ici pour le terme « procédures » au lieu de celui de « stratégies », le dernier renvoyant plutôt à une action à laquelle le sujet a recours de façon consciente, c'est-à-dire, choisie parmi d'autres car elle lui apparaît la plus efficace dans un contexte donné pour atteindre son objectif dans une tâche de lecture (Garner, 1990 ; Giasson, 1999 ; Romainville, 1993). Il ne peut pas être affirmé ici avec certitude le caractère conscient d'un tel choix chez les élèves.

présentent lorsqu'ils sont invités à parler de ces faire. Le dire de l'élève est ici considéré comme révélateur de la manière dont l'élève se situe par rapport à ce faire. Dans d'autres domaines de recherche que celui de la lecture, ce que fait un élève avec le langage lorsqu'il se réfère à son faire (Caron-Pargue & Caron, 1989) ou dans d'autres types de situations (Bautier, 1995), est considéré comme révélateur de, entre autres, la façon dont l'élève conçoit la situation dans laquelle il est, la manière dont il se situe par rapport à celle-ci. Je fais l'hypothèse que, de la même façon, lorsque les élèves parlent de leur faire dans le cas des situations de lecture, la façon dont ils parlent de leur faire, même si elle est aussi liée à leurs capacités linguistiques, révèle la façon dont ils se situent par rapport à leur faire et les parties de leur faire qui leur sont les plus apparentes lorsqu'ils réfléchissent au faire réalisé, dans le but d'en parler. Je considère que les parties de son faire qui lui sont les plus apparentes et dominantes et la conscience qu'il en a, amènent l'élève à se mettre dans une position de parler soit du « pourquoi » de son faire (et donc d'expliquer), soit des procédures de son faire (et donc de présenter ces procédures en termes de « comment »), soit du résultat de ses procédures, soit plusieurs de ces parties à la fois, selon la partie de son faire qui lui est la plus « visible », la plus « apparente » lorsqu'il réfléchit à son faire (pour répondre à ma demande¹²). Il s'agit chaque fois des parties plutôt centrales (notamment le « comment ») ou plutôt périphériques de leur faire (Piaget, 1974a, 1974b). Cependant nous ne pouvons pas affirmer avec certitude une absence de conscience pour les parties que l'élève n'évoque pas dans son dire.

Le dire sur son faire des élèves tel qu'il a été utilisé dans cette recherche nous permet d'avoir accès à des informations intéressantes d'un point de vue didactique et que nous n'aurions pas pu avoir autrement¹³. Par exemple, à travers le dire, nous pouvons accéder à des informations sur les procédures des élèves que nous n'aurions pas eues par observation directe du déroulement du faire ou du résultat de leur faire (surtout dans le cas des « bonnes réponses » ou « réussites »). Et cela est encore plus apparent lorsque les élèves parlent d'un faire dans une situation de lecture où ils ont beaucoup de procédures possibles de par le type de situation proposée, comme c'est le cas des écrits connus des élèves et accompagnés d'images.

Néanmoins, l'usage de ce dire pour faire des inférences et des analyses sur ce qui concerne les élèves-lecteurs émergents nécessite une prudence et une vigilance. Cela est lié à la multitude des facteurs qui interviennent dans ce dire. C'est ce qui sera objet de problématisation dans la suite de l'article, en m'appuyant sur les données de ma recherche.

12. Cela ne nous informe pas sur ce dont l'élève était conscient au moment de la réalisation de son faire (nous ne pouvons pas en être sûrs).

13. Pour une présentation analytique des types de dire sur son faire rencontrés chez les élèves et de la manière dont ils peuvent être analysés, voir Kreza (2007).

PRÉCAUTIONS À PRENDRE LORS DE L'USAGE DU DIRE SUR SON FAIRE POUR TIRER DES INFÉRENCES SUR L'ENTRÉE DES ÉLÈVES DANS LA LECTURE

S'appuyer sur ce que dit le sujet lui-même à propos de son faire veut dire donner la parole à l'élève qui agit, donc « on est renvoyé à la responsabilité individuelle de celui qui s'exprime à être au plus près de son vécu tel qu'il se donne à lui » (Vermersch, 2000, p. 306) et, ajouterais-je, tel qu'il veut et peut le donner à celui qui l'interroge. Cela constitue l'intérêt de cet outil mais en même temps c'est la source de ses principales limites, notamment dans le domaine de la lecture ; comme il a été noté plus haut, le faire mais aussi le résultat de celui-ci en lecture sont en grande partie ou totalement invisibles, il est donc difficile pour le chercheur ou l'enseignant d'y accéder directement. Lorsque nous nous appuyons sur le dire des élèves, il ne faut pas négliger que les liens entre ce que dit l'élève à propos de son faire, d'un côté, et son faire effectif, de l'autre, ne sont pas directs et que les inférences ne peuvent pas être automatiques. Il peut y avoir parfois « distorsion » entre ce que font et savent les acteurs et ce qu'ils disent faire et savoir (Lahire, 1998), mais aussi entre ce qu'ils pensent et ce qu'ils disent. Selon Hassan (2004), ce que dit l'enfant lorsqu'il est invité à parler de son faire « n'est pas la trace de son activité cognitive lorsqu'il était confronté à la tâche », mais « une trace d'une activité qui s'inscrit dans un temps différent et disjoint en quelque sorte du temps de la production : c'est le temps du discours » (p. 21-22). Ce que dit l'élève constitue une présentation de ses procédures et non pas les procédures en tant que telles, et correspond plutôt à la façon dont il perçoit ce qui se passe qu'à la réalité elle-même (Fialip-Baratte, 2007). Il est aussi possible que la façon dont l'élève parle de son faire soit liée avec des formes linguistiques qu'il maîtrise ou pas et qui sont transmises aussi, éventuellement, par le milieu scolaire ou extrascolaire. C'est pour cela que lorsque nous nous appuyons sur le dire sur le faire des élèves, dans le cadre d'une recherche ou en situation professionnelle, nous devons être attentifs quant aux inférences faites. Il faut prendre en compte une série d'éléments qui font que ce que nous inférons du dire correspond à une partie de la réalité ou à l'ensemble de celle-ci ou ne lui correspond pas du tout.

Lors de mes analyses, j'ai été confrontée (pour les élèves des deux pays et des quatre classes concernées) à des difficultés concernant les inférences possibles à partir du dire sur le faire des élèves et concernant le degré de certitude de mes affirmations. À partir de cela seront présentées ci-dessous certaines précautions à prendre lorsqu'il s'agit d'inférer, à partir du dire des élèves, des informations concernant leur entrée dans la lecture, leur faire et la conscience qu'ils en ont dans des situations de lecture. Ces précautions doivent être envisagées comme des outils pour aider celui qui veut analyser le dire des élèves plutôt que comme des contraintes¹⁴. Tout cela est lié à la complexité du dire sur son faire et à la multitude des facteurs qui entrent en jeu dans sa production et qui ne peuvent pas être négligés lors de telles analyses.

14. Pour l'analyse d'un même faire, nous pouvons être confrontés à plusieurs de ces éléments.

Entre « je-vrai » et « on-vrai » ou « nous-vrai »

Il est difficile de distinguer ce qui, dans le dire produit, correspond au « on-vrai » et « nous-vrai » ou au « je-vrai » (Brassart, 2005), c'est-à-dire ce qui correspond à des représentations sociales ou connaissances transmises à l'élève, plus ou moins explicitement, comme étant la « bonne » manière de faire (« on-vrai » et « nous-vrai ») et ce qui correspond à ce que l'élève a fait vraiment (« je-vrai »). L'élève peut présenter, du coup, des procédures qui ne sont pas forcément les siennes et qui peuvent correspondre à des « représentations sociales », propres à un groupe socio-culturel et vraies pour les membres de ce groupe (nous-vraies), ou comme des connaissances scientifiques, par principe universellement vraies (on-vraies) » (Brassart, 2005, p. 101).

Étant donné qu'à l'école maternelle commencent l'enseignement et l'apprentissage scolaires des savoirs et savoir-faire concernant l'entrée dans l'écrit et dans la lecture, les connaissances et représentations de l'ordre du « on-vrai » et « nous-vrai » qui s'y construisent progressivement¹⁵ et collectivement peuvent influencer ce que pensent les élèves à propos de ce qu'ils font ou de ce qu'ils doivent faire face à l'écrit. Ou même l'élève peut évoquer le « on-vrai » ou « nous-vrai » comme si c'était ce qu'il a fait aussi, sans que ça soit le cas, afin de légitimer son faire.

Par exemple, Sami (GR1), lors de la tâche 3 (période 2) lorsqu'il est invité à lire l'écrit produit par moi sous sa dictée¹⁶, propose une phrase qui correspond exactement à celle écrite. Il dit avoir eu recours aux correspondances grapho-phonémiques : « *Bah, j'ai regardé les lettres qui sont en attaché et... j'ai dit les sons qu'elles font les lettres* ». À cette période, lors des questions générales à propos du comment on lit, Sami évoque le recours aux correspondances grapho-phonémiques (« *Bah on regarde les lettres et... et on dit le son que font les lettres* »), donc ce qu'il dit à propos de son propre faire renvoie aussi à ce qu'il présente comme « on-vrai », mais aussi à ce qui lui est transmis par son enseignante comme tel¹⁷. Un autre exemple est celui de Romina (GR1) qui, lors des questions générales, dit que pour lire on doit épeler ; et lorsqu'il s'agit de parler de son propre faire, aussi bien face aux phrases que face à des mots, elle dit souvent avoir épélé rapidement. Elle ajoute aussi parfois qu'elle fait *comme tout le monde* (« *Comme tout le monde, c'est ainsi que je le lisais moi aussi* »), donc ce qu'elle dit renvoie aussi à sa conception du « on-vrai ». Néanmoins par la rapidité à laquelle elle propose des phrases orales face aux écrits (tâche 3), je considère qu'elle ne s'est pas appuyée sur les lettres mais je ne peux pas affirmer avec certitude qu'elle n'a pas épélé du tout. Dans tous ces cas, il est possible que ce que dit l'élève à propos de qu'il considère comme « on-vrai » corresponde aussi à son « je-vrai » pour le faire précis. Selon Brassart (2005, p. 102)

les « conceptions » génériques verbalisées par les sujets sont, quant à elles, à la fois « subjectives » et « objectives » en ce sens qu'elles reflètent une certaine généralisation réflexive des procédures et stratégies effectivement

15. En ayant conscience du fait qu'elles peuvent aussi se construire dans le milieu familial des élèves.

16. Comme il a été indiqué plus haut, cet écrit est accompagné d'une image.

17. Il s'agit d'une expression employée par son enseignante durant mes observations.

mises en œuvre par les sujets, et l'influence des connaissances métaprocédurales objectives : les représentations sociales ou « ethno-méthodes » qui « circulent » dans un groupe social, voire les théories ou modèles scientifiques plus ou moins vulgarisés.

En tout cas, ce que dit l'élève reflète en partie la façon dont il considère ses propres procédures dans le faire précis face à l'écrit, en lien avec les connaissances de l'ordre du « on-vrai » et « nous-vrai » dont il dispose.

Des reconstructions à postériori possibles

Quand les élèves évoquent une procédure, nous ne pouvons pas savoir non plus s'il s'agit, comme le souligne Gombert à propos des risques liés à ces choix, d'une « reconstruction à postériori d'une démarche plausible » (1990, p. 252), notamment sur la base des résultats de son faire (Romainville, 1993). Par exemple :

Tony (FR2, tâche 2, période 1) à propos du prénom « Soraya » :

M.K. : Comment tu sais que c'est « Soraya » ? Qu'est-ce que t'as fait pour le lire ?

Tony : Il y a un « s ».

M.K. : Et qu'est-ce que t'as fait pour le lire ?

Tony : ...

M.K. : Hein ? Tu as fait comment ?

Tony : ... Un « s », un « o », un « r »... un « a », « y », et un « a » (il montre toutes les lettres une par une).

Tony, dans un premier temps, dit s'être appuyé sur la lettre initiale et lorsque j'insiste pour qu'il précise sa manière de procéder, il montre toutes les lettres une par une en disant leur nom. On peut faire l'hypothèse que son dernier dire (lorsqu'il évoque l'appui sur l'ensemble des lettres du prénom) ne correspond pas à ce qu'il a vraiment fait initialement pour trouver de quel prénom il s'agit, mais que Tony reconstruit à postériori une procédure. J'ai aussi rencontré des cas où les élèves disent s'appuyer sur les lettres alors que, lorsque je leur demande de montrer comment ils ont fait, ils montrent des lettres ou des mots qu'ils connaissent et qu'ils cherchent à trouver pendant le dire ; je suppose donc qu'ils les cherchent à postériori et que cela ne correspond pas à leur faire initial effectif.

Ces constructions à postériori possibles sont mises en place par certains élèves peut-être pour montrer leurs connaissances (ici montrer qu'il connaît toutes les lettres) ou pour apparier ce qu'ils font à ce qu'ils considèrent comme étant la « bonne manière de faire », donc le « on-vrai » et « nous-vrai » qu'on évoquait précédemment.

Absence dans le dire de certaines parties du faire, liée à la difficulté de l'élève à en prendre conscience et à en parler

Parler de son faire présuppose l'accès aux parties de celui-ci, une réflexion dans le sens de l'abstraction empirique de Piaget (1974a, 1974b) et la mise en mots du résultat de cette réflexion. Comme il a été dit plus haut, la manière dont l'élève parle de son faire peut nous donner des indications sur la partie de son faire qui lui est apparente et consciente lorsqu'il doit réfléchir sur ce qu'il a fait, après l'avoir

réalisé, ce qui ne veut pas dire qu'il en était conscient au moment de sa mise en place. Mais, comme le remarque Lahire (1998), chaque acteur « ne peut pas être conscient de tout ce qu'il fait, de la manière dont il le fait, de l'ensemble des gestes, des savoirs et savoir-faire qu'il met en œuvre dans son activité » (p. 16). Donc nous n'avons pas toujours accès, par le dire, à l'ensemble du faire de l'élève parce que ce dernier ne peut pas prendre (facilement) conscience de tous ces faire et de tous les types de procédures mises en place¹⁸.

Lors des analyses qualitatives de la tâche 2, j'ai souvent remarqué que des élèves qui présentent le « pourquoi »¹⁹ à propos de leur faire pour trouver les pré-noms écrits sans lexique, évoquent le « comment » lorsqu'ils parlent de leur faire avec le lexique. Même si cela ne concerne pas tous les élèves (car ils n'y ont pas tous toujours recours), les cas rencontrés montrent que les élèves arrivent plus facilement à prendre conscience des parties centrales de leur faire (le « comment ») lorsque leurs procédures impliquent l'usage d'un outil extérieur, et leur sont donc visibles, alors qu'ils y arrivent moins facilement lorsque la procédure n'est réalisée que dans leur tête. C'est aussi dans les tâches 1 et 3, où il y a eu plus d'évocation du recours aux éléments extralinguistiques (rappel et/ou appui sur les images), que j'ai rencontré plus de présentations des « comment ». Sans pouvoir affirmer une relation causale, je considère que c'est le fait de s'appuyer sur un traitement des éléments autres que ceux de l'écrit seul, qui rend leur « comment » plus « visible » aux yeux des élèves et donc leur permet d'en prendre conscience et d'en parler. Je ne peux pas évidemment exclure le fait que cette différence pourrait aussi être liée à une plus ou moins grande facilité des élèves à décrire verbalement l'une de ces procédures plus que les autres.

Delcambre et Brassart (2000) soulignent que, lors des verbalisations concomitantes (« on-line »), « ne sont accessibles à la conscience et verbalisables que les processus non-automatisés ou “désautomatisés”²⁰, dont le contrôle intentionnel et attentionnel est susceptible de laisser une trace mémorielle verbalisable » (p. 67). Il est plus facile pour le sujet de réfléchir et de parler d'une procédure qui n'est pas encore automatisée (Giasson, 1999 ; Romainville, 1993) et nous pouvons supposer que chez chaque lecteur émergent il y a certaines procédures qui ne sont pas encore automatisées (contrairement à ce qui se passe chez un lecteur plus avancé). Le fait de proposer aux élèves des situations qui posent un problème à résoudre, différent de celui qu'ils peuvent rencontrer dans la classe pour le même type d'écrits, pourrait éviter la mise en place uniquement des automatismes et donc faciliter la réflexion demandée aux élèves sur leur faire. Mais peut-on parler en

18. Sans dire par là que nous pouvons affirmer avec certitude l'absence de conscience d'une partie de son faire par le fait que l'élève ne la présente pas à travers son dire.

19. Chez tous les élèves de mon échantillon, les références au « pourquoi » renvoient à des cas où ils présentent les raisons qui les ont amenés à un résultat précis (énoncé proposé à propos d'un écrit) ou les raisons qui expliquent, selon eux, le fait qu'ils ont pu trouver ce qui est écrit. Il ne s'agit jamais (dans cette recherche) du « pourquoi » de leurs procédures, c'est-à-dire de la raison pour laquelle ils ont procédé d'une certaine manière.

20. Ils appellent ainsi le « processus automatisé à la suite d'un apprentissage intensif (reconnaissance ou identification des mots écrits, conduite automobile par exemple), dont l'automatisme est conjoncturellement levé pour faire face à une situation non-prévue » (*ibid.*, p. 78).

termes d'automatismes pour les élèves de maternelle dans des situations de lecture ? Mes données m'amènent à répondre de manière positive à cette question, ou au moins d'en faire l'hypothèse, même si je ne peux l'affirmer avec certitude. Par exemple, reconnaître certains prénoms bien connus, comme le sien propre, peut reposer sur des procédures automatisées : c'est pour cela que les élèves, quand je les interroge sur leur faire face à leur prénom, disent souvent l'avoir reconnu, mais sans donner de précisions, en considérant leur faire comme une évidence. De plus, lorsque les élèves n'évoquent pas le recours aux images ou au rappel pour leur faire face aux livres (tâche 1), nous pouvons supposer que l'une des deux procédures est plus ou moins automatisée chez eux, ce qui la rend difficilement accessible à la prise de conscience et c'est donc pour cela qu'elle n'apparaît pas dans le dire des élèves. Et cet automatisme peut être lié au fait que les élèves de maternelle, au moins dans les classes observées, sont souvent en contact avec des écrits accompagnés d'images.

Effacement, dans le dire, de certaines procédures devant d'autres considérées comme plus dominantes

L'absence de certaines parties de sa procédure dans ce que dit l'élève, n'est pas liée obligatoirement à une absence de conscience, mais peut-être au fait qu'il les considère comme ayant un rôle secondaire et donc qu'elles s'effacent, pour lui (dans sa conscience, sa mémoire et/ou dans son dire sur son faire), devant des procédures qui lui apparaissent comme plus « dominantes ». Par exemple, lorsque les élèves de mon échantillon sont invités à parler de leur faire face au livre (tâche 1), ils évoquent soit le recours au rappel soit le recours aux images. Étant donné que l'histoire orale présentée par tous les élèves correspond au niveau sémantique à l'histoire écrite et cela dans toutes les périodes, je considère que pour tous c'est principalement l'appui sur l'image qui déclenche le rappel, et que donc ils ont recours à la fois aux deux éléments extralinguistiques. Mais le fait que c'est soit l'un soit l'autre qui apparaît dans leur dire me fait supposer que c'est soit l'une soit l'autre composante de leur faire qui leur apparaît comme principale ou dominante dans leur réflexion et dans leur dire. Il est donc possible, comme le souligne Lahire (1998), que certains « micro-savoirs » et certaines « micro-pratiques », considérés par les acteurs eux-mêmes « comme des moyens pour atteindre d'autres fins, éléments secondaires et annexes dans le cadre des activités perçues comme principales, s'effacent dans les cadres plus larges de pratiques ou de savoirs » (p. 18). Nous pouvons aussi supposer que selon les élèves l'une ou l'autre procédure est plutôt automatisée et qu'ils ont donc plus de difficultés à en prendre conscience et à en parler.

Importance du sens attribué par les élèves aux termes qu'ils emploient

Mes données montrent que ce qui entre aussi en jeu est le sens que l'élève attribue aux termes employés pour parler de son faire et qui peut ne pas être le même que le sens que leur donne l'adulte. J'ai vu cela surtout à travers les expressions « j'ai lu » ou « j'ai regardé les lettres » qui peuvent avoir des significations diverses selon les élèves. Notamment lorsque les élèves sont invités à parler de leur faire dans

des situations où les écrits sont accompagnés d'images (tâches 1 et 3), j'ai rencontré chez la plupart des élèves des dire tels que :

Nopi (GRI, tâche 1, période 2) à propos de son faire dans une page du livre :

Nopi : Je l'ai lu.

M.K. : Tu l'as lu ? Très bien. Où l'as-tu lu Nopi ? (Nopi montre le texte)

M.K. : Et comment l'as-tu lu ?

Nopi : Je me suis rappelé.

Maïssara (FRI, tâche 3, période 2) à propos de son faire face à la phrase écrite par moi sous sa dictée :

Maïssara : Parce que c'est moi qui te l'ai dit et après tu m'as demandé de le lire et je l'ai lu.

Sofia (GRI, tâche 3, période 2), à propos de son faire face à l'écrit produit par moi sous sa dictée :

Sofia : Parce que j'ai pensé qu'au début je ne l'avais pas lu et je l'ai lu simplement.

M.K : Qu'est-ce que ça veut dire « simplement » ?

Sofia : Simplement, sans ceux-ci. (elle montre la phrase écrite)

M.K : Sans les lettres ?

Sofia : Oui.

Dans ces exemples, les élèves disent avoir lu et, soit ils précisent qu'ils ne se sont pas appuyés sur les lettres (Sofia), soit ils disent (pour expliciter le « lire ») qu'ils ont eu recours à des éléments extralinguistiques (ici au rappel). Donc j'infère que « lire » est ici employé dans le sens de « dire ce qui est écrit » et non pas dans le sens de « lire les lettres ». J'ai aussi constaté que la plupart des élèves, lorsqu'ils sont face au livre à lire, alors qu'ils disent pendant la tâche s'appuyer sur les images ou avoir recours au rappel, disent à la fin avoir bien lu le livre. « Lire le livre » (et pas « lire » seul) c'est donc, pour eux, synonyme de « réciter », c'est dire l'histoire écrite qui leur a été lue dans le passé par un adulte, et donc synonyme de « dire ce qui est écrit ». Dans tous ces cas, nous ne savons pas si « lire » apparaît, pour les élèves, comme le résultat de leur faire (synonyme du fait qu'ils ont « trouvé » ce qui est écrit) ou comme leur manière d'avoir procédé.

Dans la même logique certains élèves, en parlant de leur faire face au livre ou face aux phrases qui se trouvent en dessous des images, disent avoir regardé les lettres sans pouvoir préciser lesquelles, alors qu'ils le font lorsqu'ils parlent de ce qu'ils font face aux prénoms à lire. Je suppose que là aussi le terme « regarder les lettres » renvoie au fait qu'ils pensent avoir dit ce qui est écrit, donc ce que disent les lettres. Mais je ne peux pas exclure qu'il s'agit aussi d'un dire construit à posteriori pour légitimer leur faire (comme il a été noté plus haut), s'ils considèrent que pour lire (en termes de « on-vrai ») il faut regarder les lettres.

Difficulté de l'élève à « se dévoiler » à l'adulte qui l'interroge

À part ce qui est évoqué ci-dessus, même si l'élève a conscience des différentes parties de son faire et de la capacité de les évoquer verbalement, il ne les présente peut-être pas toutes au chercheur, ou même il n'en présente aucune. Cela peut être lié au fait qu'il est timide ou qu'il n'a pas confiance en lui et en ce qu'il a fait. Il peut

aussi ne pas le faire par peur de dire quelque chose qui ne sera pas « juste » ou qui n'est pas ce qu'il croit que le chercheur attend de lui. Vermersch (1994) considère que lors des demandes de verbalisation de son action, il est souvent « difficile [pour la personne interrogée] d'accepter l'implication que représente la description non plus de ce qu'ils font (les autres) mais de ce que JE fais » (p. 46). Mais cela peut éventuellement se modifier selon la familiarité qu'a l'élève avec celui qui l'interroge et selon les réactions de son interlocuteur face à ses dires (par exemple encouragements etc.). Je ne peux pas affirmer avec certitude si et quand cela a été le cas pour les élèves de mon échantillon. Néanmoins j'ai considéré que cela était en lien avec le fait qu'à la première période et lors des premières tâches, certains élèves étaient plutôt hésitants pour parler du dire sur leur faire.

Influences de l'échange élève-adulte sur les dires produits

Le fait de demander à l'élève de parler de son faire plusieurs fois dans la même tâche mais aussi dans des tâches différentes à la même période, peut avoir un effet sur la pensée qui sera verbalisée (Bronckart, 2008 ; Vygotski, 1997) et donc sur le dire. Ce que pense l'élève à propos des différentes parties de son faire et la conscience qu'il a de celles-ci, se construisent aussi à travers le langage et à travers le fait de parler de ce faire et de ces différentes parties. Les mots et le dire sur son faire « donnent naissance » même à la pensée et « le passage de la pensée au langage est un processus extrêmement complexe de décomposition de la pensée et de reconstitution de celle-ci dans les mots » (Vygotski, 1997).

En plus de ce type d'influence, un certain « effet didactique » des interventions de l'adulte sur le faire et le dire des élèves dans les situations de lecture et sur leur pensée et leur prise de conscience me semble inévitable, et donc les dires sur le faire obtenus peuvent être influencés par la situation de l'échange et les questions et réactions de l'adulte. Lorsque nous demandons aux élèves de parler plusieurs fois de leur faire, que ce soit dans le cadre d'un entretien de recherche ou dans le cadre des activités de la classe, « la position de l'adulte oscille entre étayage et prise d'information sans pour autant qu'on puisse quelquefois clairement séparer ces deux dimensions » (Hassan, 2004). De telles influences n'ont pas pu être affirmées ni repérées avec certitude dans les données recueillies – j'en fais l'hypothèse à certains moments – mais cela ne veut pas dire qu'il faut négliger leur importance.

Précautions à prendre pour l'utilisation complémentaire d'autres moyens de recueil d'informations

Nous pouvons supposer que pour pouvoir confirmer ou affirmer la vérité du dire des élèves à propos de leur faire et mieux construire nos inférences, nous pouvons nous appuyer sur d'autres types de données, complémentaires du dire. Lors de cette recherche, j'ai aussi interrogé l'usage de ces autres indices pour le domaine de l'entrée dans la lecture.

En fonction du temps de réaction de l'élève face à l'écrit à lire, nous pouvons faire des hypothèses sur la manière dont il a probablement procédé, mais il m'est apparu que cet indice ne nous permet pas d'affirmer avec certitude ce que l'élève a fait, ni ce qu'il n'a pas fait. Je rejoins à ce propos Bonin et Fayol (1996) qui

constatent cela à propos des situations de production d'écrits. L'analyse des données m'a ainsi permis d'affirmer que, lorsque les élèves de maternelle produisent des phrases orales rapidement face à des écrits plus longs qu'un mot accompagnés d'images (comme dans les tâches 1 et 3), ils n'ont pas lu toutes les lettres ; et cela étant donné leurs connaissances des correspondances graphophonologiques ou leurs capacités d'assemblages (telles qu'elles peuvent apparaître à d'autres moments). Mais l'appui sur une partie des lettres ne peut pas être exclu et le temps de réaction ne nous donne pas d'informations à ce propos.

De même, mes données ont fait apparaître que le résultat du faire de l'élève, c'est-à-dire l'énoncé produit face à l'écrit, n'est pas non plus un indice qui permet d'inférer avec certitude les procédures qui ont conduit l'élève à cet énoncé-ci. La combinaison des inférences du résultat de son faire avec celles de son dit comporte aussi des limites. Dans l'exemple donné plus haut à propos des phrases orales produites rapidement par les élèves face au livre et d'où j'infère un appui sur les éléments extralinguistiques, si l'élève dit s'appuyer sur les lettres, nous ne pouvons pas savoir où se trouve la vérité entre les inférences par l'une et l'autre sources d'informations.

Donc même si le fait de combiner les différentes données conduit à des analyses riches et intéressantes, il n'est pas toujours évident de déterminer, à propos d'un même faire, dans quelle mesure chacune des deux méthodes de recueil de données (observables ou dit des élèves) aide à comprendre ce que font les élèves, et dans quelle mesure elles sont complémentaires. Cette complémentarité n'est pas toujours effective ou impose des choix discutables quant au moyen de recueil qui l'emporte sur l'autre selon les cas (donc quant à la complémentarité inégale pour les différents faire), ce qui est encore plus apparent dans l'analyse des cas où l'énoncé oral que produit l'élève correspond exactement à l'écrit. Donc la mise en place de cette complémentarité ne peut pas être appliquée de la même façon et au même degré pour tous les faire et dire produits dans les tâches de lecture.

Aussi bien le chercheur que l'enseignant, en prenant en compte les éléments cités ci-dessus lors des analyses, peuvent, à partir du dire sur le faire des élèves, inférer les difficultés ou les sources de dysfonctionnements et d'erreurs ainsi que les éléments constitutifs d'une réussite ou d'une maîtrise²¹ (Piot, 2002 ; Vermercsh, 1994). Mais est-ce que le dire sur son faire de l'élève peut être considéré comme indice de la réussite ou pas dans la tâche de lecture ? Est-ce que l'élève de maternelle qui parle de son faire en termes de « comment » dans une situation de lecture réussit mieux la tâche que quelqu'un qui n'en parle pas du tout ou qui ne parle pas en termes de « comment » ? Est-ce que le dire évolue en parallèle avec l'évolution du degré de réussite (dans le sens de résolution de problème posée par la tâche) de l'élève ?

21. Mais pour cela, il faut que ce que dit l'élève corresponde à son « je-vrai », comme il a été indiqué plus haut.

DIRE SUR SON FAIRE FACE À L'ÉCRIT À LIRE : INDICE DE LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES EN LECTURE ?

Pour chaque tâche, j'ai étudié l'évolution conjointe du degré de réussite et de la catégorie des parties de leur faire dont les élèves apparaissent conscients à travers leur dire. Mes données montrent que chez les élèves des quatre classes concernées (et donc des deux pays) l'augmentation des cas pour lesquels l'élève évoque le « comment » de son faire ne coïncide pas toujours avec une augmentation du degré de réussite dans les différentes situations de lecture. De plus, une apparente régression du degré de réussite peut coïncider avec une conscience des parties centrales de son faire qui est, quant à elle, considérée par les chercheurs (voir Piaget, 1974a, 1974b ; Vermersch, 1994, 2000 ; Vygotski, 1997) comme caractéristique d'un niveau de réflexion (ou d'abstraction empirique) avancé. Je parle en termes d'« apparente régression » car mes analyses ont fait apparaître que même si les élèves présentent une régression quant à leur efficacité pour la résolution du problème posé par la tâche, cela ne veut pas dire que leurs savoirs et savoir-faire disparaissent ou régressent. Il est possible que ces élèves soient en cours d'acquisition de nouvelles procédures qu'ils ne maîtrisent peut-être pas complètement et qu'ils n'arrivent pas à mettre en place de manière efficace dans une situation donnée. Cette diminution peut donc cacher un changement allant vers une progression. Mais, comme je ne peux pas en être sûre, je préfère parler en termes d'« apparente régression » afin de montrer le caractère complexe et non automatique des inférences que nous pouvons faire à partir de la diminution du degré de réussite.

Les données de ma recherche ne sont pas en contradiction avec les recherches montrant que le fait d'inciter les élèves à réfléchir et à parler de leur faire peut les conduire à réussir ou à améliorer leurs performances (dans un sens large du terme) dans des domaines précis²². D'après mes données, nous ne pouvons donc pas dire que le fait d'évoquer de plus en plus les parties centrales de son faire (le « comment ») est un indice absolu d'une progression quant au degré de réussite dans les différentes situations de lecture, au moins pour ce qui concerne l'évolution des élèves au cours d'une année scolaire. De plus, si nous considérons l'augmentation du degré de réussite quant à la résolution du problème (posé par la situation de lecture) comme une progression ou une maîtrise progressive, mes données semblent en contradiction avec ce que dit Piaget (1974a, 1974b), pour lui, la maîtrise amènerait à une prise de conscience des parties centrales de son faire. Dans ma recherche, cela n'apparaît, en terme d'évolution, ni chez tous les élèves ni dans toutes les tâches de lecture données. Cependant, cela serait peut-être apparu si les élèves avaient été étudiés dans un temps plus long qu'une année scolaire. De plus, la maîtrise progressive peut ne pas toujours apparaître en termes de changement du degré de réussite. Et il ne faut pas négliger le fait que les recherches de Piaget n'ont pas porté sur l'entrée dans l'écrit et donc cette différence de nos données avec ce que

22. D'ailleurs, ici, ne sont pas étudiés les effets immédiats des interventions des enseignants sur le dire des élèves et sur leurs réussites mais ce que les élèves font et disent spontanément, sans avoir reçu d'intervention précise (si ce n'est les pratiques des enseignants de leur classe) dans des situations de lecture.

disait Piaget pourrait être liée à la spécificité du domaine de l'entrée dans l'écrit par rapport à d'autres domaines de connaissances. Plus précisément, l'écrit et la lecture deviennent très tôt objets de réflexion pour l'enfant, ce qui se systématisait notamment à travers l'enseignement reçu à l'école maternelle, comme cela apparaît à travers mes observations de classe. De plus, l'apprentissage du lire et écrire nécessite une réflexion sur ces actes et sur l'écrit. C'est peut-être pour ces raisons que les élèves de maternelle, même sans maîtriser (complètement) ce savoir-faire face aux écrits à lire, arrivent à réfléchir sur leur propre faire dans des situations de lecture et à en prendre conscience.

Mes données font aussi apparaître que même au niveau synchronique, le fait qu'un élève présente le « comment » de son faire ne veut pas dire que le faire en question est « réussi » (correspondance exacte entre propositions orale et écrite). C'est le plus souvent la référence au « pourquoi » seul qui apparaît dans le dire des élèves lorsqu'il s'agit de correspondance exacte, donc de « réussite ». Il apparaît par les données qu'aussi bien au niveau synchronique qu'en termes d'évolution, il faut prendre aussi en compte la nature du faire pour lequel l'élève est invité à parler, ici le type de procédures. Il peut être facile pour les élèves de se rendre compte du « comment » de leur faire pour certaines procédures plus que pour d'autres. Mes analyses font apparaître que la prise en compte de l'évolution des procédures permet de comprendre le fait que, chez des élèves avec la même évolution au niveau du degré de réussite ou avec une stabilité à ce niveau, certains augmentent leurs références au « pourquoi » alors que d'autres augmentent les références au « comment ». C'est la différence des procédures utilisées (et évoquées dans le dire) qui peut être à l'origine de cette différence des parties du faire évoquées, sans qu'il y ait des relations de cause à effet ; il s'agit donc d'une des variables explicatives possibles. Mes données font ainsi apparaître que les dire sur leur faire des élèves ne peuvent pas être envisagés tous de la même manière (en tant qu'indices de réussite ou de conscience) ni indépendamment du faire concerné.

Nous avons vu jusqu'ici les principaux éléments à prendre en compte lorsqu'il s'agit de faire des inférences concernant l'entrée des élèves dans la lecture en s'appuyant sur leur dire. Mais si le dire sur son faire est censé nous donner des informations sur les apprentissages des élèves dans le domaine de l'entrée dans la lecture, il doit aussi être en lien avec l'enseignement reçu à l'école et donc avec les pratiques enseignantes. Une question donc qui se pose, dans une perspective didactique, concerne l'éventuelle influence des pratiques enseignantes (contexte pédagogique-didactique de la classe) sur le dire sur son faire de l'élève²³ et c'est cette question que je vais maintenant développer.

23. Je rappelle qu'il s'agit, ici, toujours du dire sur son faire recueilli lors des tâches données aux élèves par moi et non pas lors des activités qui ont lieu dans la classe.

INFLUENCE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES SUR LE « DIRE SUR LEUR FAIRE » DES ÉLÈVES DANS DES SITUATIONS DE LECTURE

Afin de construire le contexte pédagogique-didactique de la classe des élèves, j'ai mis en place des observations des pratiques enseignantes de ces classes à différents moments dans l'année scolaire. J'ai analysé les pratiques qui concernent l'entrée dans l'écrit des élèves, le déroulement des activités et le matériel utilisé, les interactions qui y avaient lieu ainsi que la place des questions de type métacognitif dans les pratiques enseignantes relevant des champs disciplinaires émergents différents.

Sous l'influence du contexte pédagogique-didactique scolaire, les élèves construisent progressivement des savoirs et savoir-faire, ainsi que des savoir-réfléchir et savoir-dire, mais cela n'apparaît pas toujours directement sur leur dire. Je rejoins Zerbato-Poudou (2009) qui constate que l'activité réflexive à laquelle les enseignants de maternelle incitent les élèves, les aidant « à passer du "faire" au "dire le faire" pour "penser le faire" » est un travail qui n'est pas « finalisé par des résultats concrets immédiats » (p. 93-94). Mes données révèlent une diversité quant à l'évolution du dire des élèves de la même classe. Pour la période où j'étudie les élèves, les effets des pratiques des enseignants n'apparaissent pas toujours de manière si évidente ou n'ont pas encore porté leurs fruits chez tous les élèves. Et quand ils apparaissent, ce n'est pas au même moment de l'année pour tous les élèves. Il ne s'agit pas de minimiser le rôle du contexte pédagogique-didactique de la classe mais de faire apparaître aussi la singularité de chaque élève dans sa manière de s'approprier l'enseignement qu'il reçoit ; dans une perspective didactique, cette singularité doit être prise en compte aussi bien par l'enseignant que par le chercheur. Mais mes données ont fait aussi apparaître des tendances communes chez les élèves de la même classe que j'attribue principalement à l'influence des pratiques observées chez les enseignants ; c'est ce qui sera présenté par la suite.

Influence sur l'attitude réflexive des élèves et sur leur capacité à parler du « comment » de leur faire face à l'écrit

À travers mes données, je constate que le fait d'inviter les élèves à parler régulièrement de leur faire en « comment ? », dans des situations qui impliquent l'écrit et dans d'autres domaines d'activités, semble développer chez eux une attitude réflexive et une capacité à se centrer sur les parties centrales de leur faire, et cela apparaît dès les premiers mois de l'année scolaire. C'est ce qui apparaît chez les élèves de GR1 à qui l'enseignante, davantage que dans les autres classes, demande de réfléchir sur leur faire et d'en parler mais pas seulement dans un champ disciplinaire précis. Dans toutes les tâches et à toutes les périodes, les élèves de GR1 ont la moyenne la plus élevée des pourcentages de leurs dire où ils présentent le « comment » : ils font donc preuve d'une réelle capacité de prise de conscience de leurs procédures. C'est également chez les élèves de cette classe qu'apparaissent lors des tâches les « réfléchissements » (pour reprendre le terme de Vermersch, 2000) les plus développés et que l'on trouve des élèves qui ne présentent pas seulement les parties centrales de leur faire mais qui argumentent sur celui-ci. Par exemple,

Padelis (GR1), lors de la première période et dans la tâche 3, lorsqu'il est invité à lire ce qu'il a écrit en dessous d'une image, dit ne pouvoir lire que les deux dernières lettres de ce qu'il a écrit et ajoute qu'il ne peut pas ici s'appuyer sur l'image pour trouver ce qui est écrit, car, selon lui, il ne la connaît pas bien, contrairement, par exemple, à celles du livre pour lequel il disait, à cette période, avoir recours aux images :

Padelis : Nous avons dit que je regarde les images, je comprends. Mais ici maintenant je ne peux pas comprendre, parce que je ne sais pas ce... je vois pour la première fois cette image, je ne me suis pas habitué à celle-ci pour la comprendre... je connais aussi certaines lettres, comme on l'avait dit et je ne peux pas comprendre les images... c'est pour ça.

Il argumente sur le fait qu'il ne met pas en place les mêmes procédures que face au livre, en évoquant la différence des connaissances et des moyens dont il dispose pour l'un et l'autre cas et l'efficacité de ces moyens selon les situations. Il apparaît conscient de ce que ses connaissances lui permettent de faire et de l'efficacité des différentes procédures selon les situations et fait ainsi preuve d'un réfléchissement avancé ; nous pourrions même parler d'une certaine conceptualisation, dans le sens de Piaget (1974a, 1974b) et de Vygotski (1997).

Demander aux élèves de parler de ce qu'ils ont fait dans des activités qui impliquent le traitement de la langue écrite mais aussi dans d'autres types de situations semble donc les amener, à l'aide des interventions de l'adulte, à un retour réflexif sur eux-mêmes et sur leur faire, à une « auto-observation » (Hassan, 2004). Et mes données m'amènent à penser que cette attitude réflexive développée chez les élèves dans le cadre des situations faisant référence à différents champs disciplinaires, est transférable dans les situations de lecture aussi. Nous pouvons aussi supposer que la capacité de réfléchir sur son faire développée grâce aux pratiques des enseignants peut aussi conduire les élèves à des découvertes sur la lecture ou l'écriture ainsi que sur eux-mêmes lors de la lecture ou de l'écriture, et peut les conduire à repérer leurs erreurs et leurs difficultés, à prendre conscience des liens entre leurs procédures, le but visé et le résultat de leur faire et à comprendre leurs réussites ou leurs échecs (Piot, 2002). Cela peut les aider à « conceptualiser et donc à transformer leurs "connaissances en actes" en savoir-faire conceptuels, déclaratifs, explicites, contrôlés, flexibles et donc accessibles à un grand nombre de traitements différents » (Cèbe, 1998, p. 102).

Mais parler de son faire n'est pas évident pour tous les élèves de maternelle et le fait que les enseignants leur demandent de réfléchir sur leurs propres actions, ne les conduit pas toujours à une réelle activité métacognitive et à une prise de conscience de leur propre processus de pensée (Zerbato-Poudou, 2006). De plus, tous les élèves ne sont pas si proches des pratiques de l'univers scolaire et de la logique sociolinguistique de cet univers (Lahire, 2000) et donc le fait que les enseignants les incitent à parler de leur faire ne produit pas les mêmes effets pour tous et tous les élèves ne modifient pas avec la même facilité leurs dire.

Influence sur la nature des procédures rencontrées dans le dire des élèves et sur la manière de parler de certaines procédures

Outre l'influence des pratiques enseignantes sur la capacité et la facilité des élèves à réfléchir et à parler de leur faire, j'ai aussi constaté que les manières de faire que les enseignantes incitent explicitement les élèves à utiliser face aux écrits, influencent leurs procédures ou au moins l'image qu'ils ont et qu'ils donnent de la nature de leurs procédures et donc influencent leur dire sur leur faire. Ainsi, les élèves de FR2 disent s'appuyer surtout sur la syllabe pour reconnaître ou identifier les prénoms, notamment à partir de la deuxième période, alors que c'est la lettre (et pas la syllabe) qui apparaît comme l'indice le plus dominant chez les élèves des autres classes aux trois périodes. Cette différence est liée au fait que l'enseignante de FR2 utilise la syllabe comme unité principale de travail en lecture et en écriture et que, pour lire et écrire des mots, elle invite explicitement les élèves à se servir des mots qu'ils connaissent et qui sont proches, au niveau syllabique, des mots nouveaux rencontrés. L'appui sur les syllabes en insistant sur les similitudes avec d'autres mots connus apparaît ainsi dans le discours de plusieurs élèves de cette classe. Par exemple :

Marvin (FR2), Période 3, tâche 2, à propos du prénom « Nihad » :
Parce que ça commence par « ni » (il montre le « Ni ») comme « nid ».

Sakine (FR2), période 2, tâche 2, à propos du prénom « Marvin » :
Parce que ça commence par « ma » « ma » « ma » (elle montre le « Ma »).
Parce que c'est comme « maman ».

Des références aux syllabes apparaissent beaucoup plus rarement dans les dire des élèves des autres classes. C'est pour cela que je considère que la spécificité des dire sur leur faire des élèves de FR2 ainsi que la spécificité des indices de l'écrit rencontrés chez eux, ont leur origine dans le contexte pédagogique-didactique de leur classe.

D'autres effets des pratiques enseignantes sur le dire des élèves – effets plus subtils et moins systématiques – apparaissent à travers l'analyse qualitative et chez certains élèves. Il s'agit de la reprise dans le discours des élèves d'expressions utilisées par les enseignantes pour désigner des procédures face à l'écrit. Par exemple :

Sami (FR1), Période 2, tâche 1 (livre), à propos du mot « école » :
M.K. : Comment tu as fait pour lire « école » ?
Sami : Bah... j'ai regardé les lettres et j'ai... dit les... le bruit que les lettres elles font.

Sofia (GR1), Période 2, tâche 2, à propos de la lecture du prénom « Nopi » :
M.K. : Comment tu l'as trouvé ?
Sofia : Parce que ça commence par "n" et pour essayer de le trouver j'ai écouté la petite voix que je disais et cette voix ici sur la carte.

Nous retrouvons donc chez Sami (comme chez d'autres élèves de FR1) l'évocation du recours au « *bruit que font les lettres* » et chez une élève de GR1

l'appui sur le son de la lettre qu'elle appelle « *petite voix* » ; il s'agit des termes qu'utilisent leurs enseignantes respectives.

Néanmoins, compte tenu du fait que mes observations concernent une courte période dans le temps scolaire de l'année en cours, je ne peux pas toujours savoir avec certitude ce qui, parmi ce que disent les élèves, vient de ce qu'ils ont entendu en classe (s'ils le reprennent en tant que tel ou s'ils le reformulent et se l'approprient) et ce qui est en lien avec les pratiques de leurs enseignantes dans le domaine de l'entrée dans l'écrit. Cela nécessiterait un temps d'observation plus long dans chaque classe.

POUR CONCLURE...

Comme il a été montré, le « dire sur son faire » ne renvoie pas seulement à une description de l'action de l'élève, mais c'est le résultat, plus ou moins conscient, d'interactions entre différentes choses : ce que l'élève a conscience d'avoir fait (les parties de son faire dont il a conscience), ce qu'il veut qu'entende celui qui pose la question, ce qu'il est capable de mettre en mots (ses capacités d'expression, son vocabulaire etc.) ainsi que sa façon de nommer les différents faire, son vécu (par exemple si on lui a dit que quand on lit « on réfléchit dans sa tête ») ainsi que la représentation qu'il a de l'acte de lire et de lui-même en tant que sujet-apprenant et en tant que lecteur émergent. Il s'agit donc d'une construction discursive qui repose sur des processus cognitifs, métacognitifs et langagiers. En plus, dans tous les entretiens de ce type – que ce soit par l'enseignant dans la classe ou par le chercheur – ce qui est finalement étudié est non pas ce que pense l'élève spontanément à propos de son faire et de sa façon de procéder, mais ce à quoi il arrive à penser à propos de son faire²⁴, lorsqu'il lui est demandé de parler de son faire. De plus, comme il a été noté, le fait même de devoir réfléchir et de parler de son faire peut aussi modifier sa pensée à ce propos et ses faire ultérieurs. Le dire sur son faire n'est pas seulement un moyen d'accéder à quelque chose qui préexiste à celui-ci, mais il peut aussi structurer, modifier, contrôler le faire de l'élève et construire, modifier, structurer et élaborer sa pensée à propos de ce faire (Bronckart, 2008 ; Vygotski, 1997). Il peut influencer, par là, ce que va faire l'élève par la suite ou même ce qu'il va penser et ce qu'il va dire à propos de son faire.

Il n'est pas toujours possible d'étudier et de prendre en compte l'ensemble de ces variables, impliquées dans le dire sur son faire et l'influençant d'autant que, comme il a été indiqué, dans les situations de lecture, nous ne pouvons pas toujours vérifier ce qui est dit à travers nos observations directes ou des inférences indirectes (par exemple, à partir du résultat du faire). Néanmoins, je considère qu'il est important aussi bien pour le chercheur que pour l'enseignant d'avoir conscience de la nature complexe de ce dire sur le faire et de la prudence nécessaire quant aux inférences possibles de ce dire pour l'entrée des élèves dans la lecture, pour leur faire et leur conscience. Et mes données font apparaître aussi que ce dire sur le faire

24. Je ne sous-entends pas par là des liens directs entre ce qu'ils pensent et ce qu'ils disent, comme je l'ai noté plus haut.

ne peut pas être considéré comme indice absolu de réussite ou de difficulté en lecture des élèves, au moins pas à court terme. Pour voir si c'est un indice de réussite à long terme, il faudrait étudier le faire et le dire des élèves dans une période plus longue que celle de cette recherche.

Sans prétendre à l'exhaustivité, toutes les précautions indiquées peuvent permettre de mieux connaître le dire sur son faire comme moyen d'inférences pour mieux l'utiliser. Car, pour moi, l'analyse du dire sur son faire des élèves constitue un outil privilégié pour étudier l'entrée dans la lecture. Tout d'abord il nous permet d'avoir accès à des parties du faire de l'élève face aux écrits à lire auxquelles nous n'aurions pas pu avoir accès autrement, notamment ce qui concerne les procédures mises en place pour trouver ce qui est écrit. De plus, l'étude du dire nous renseigne sur la façon dont l'élève conçoit son faire (par exemple si pour lui c'est du lire ou pas etc.). Nous pouvons aussi faire des inférences sur la conscience qu'il peut avoir de son faire et des différentes parties de celui-ci dans des situations de lecture. Ainsi nous avons des indications sur la manière dont l'élève réfléchit ou peut réfléchir sur son faire face aux écrits à lire, réflexions qui sont constitutives de son entrée dans la lecture. Enfin, j'ai montré que le dire sur son faire de l'élève peut nous donner des informations sur les effets des enseignements reçus à l'école, sur ses apprentissages dans le domaine de l'entrée dans la lecture, mais aussi sur ses apprentissages en terme de capacités de réflexion et de prise de conscience de son faire ainsi qu'en terme de construction du dire sur son faire (en tant que construction discursive et cognitive). Et c'est en tout cela que consiste, pour moi, l'intérêt incontournable, d'un point de vue didactique, de l'étude du dire sur son faire des élèves dans les situations de lecture, à condition de ne pas négliger les précautions à prendre lors des inférences et analyses effectuées.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.
- BERNARDIN, J. (2001). Contre l'évidence du simple... l'entrée dans une autre culture. In G. CHAUVEAU (dir.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit* (p. 16-31). Paris : Retz.
- BESSE, J.-M. (1990). L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue Française de Pédagogie*, 90, 17-22.
- BONIN, P. & FAYOL, M. (1996). L'étude en temps réel de la production du langage écrit : Pourquoi et comment. *Études de Linguistique Appliquée*, 101, 8-20.
- BRASSART, D.-G. (2005). Didactique du français langue maternelle : approches(s) cognitiviste(s). In J.-L. CHISS, J. DAVID & Y. REUTER (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (p. 95-118). Bruxelles : De Boeck.
- BRONCKART, J.-P. (2008). Un retour nécessaire sur la question du développement. In M. BROSSARD & J. FIJALKOW (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (p. 237-250). Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.

- CARON-PARGUE, J. & CARON, J. (1989). Processus psycholinguistiques et analyse des verbalisations dans une tâche cognitive. *Archives de Psychologie*, 57, 3-32.
- CÈBE, S. (1998). Une intervention cognitive en grande section de maternelle : ses effets de transfert sur l'apprentissage de la lecture à l'école élémentaire. *Repères*, 18, 97-112.
- DELCAMBRE, I. & BRASSART, D.-G. (2000). La technique des protocoles verbaux en lecture – Questions de méthode. *Ateliers*, 25 (“Pratiques de l'écrit et modes d'accès dans l'enseignement supérieur”), 67-91.
- ERICSSON, A. & SIMON, H. (1993). *Protocol analysis. Verbal reports as data* (revised edition). Massachusetts : The MIT Press. [1^{re} édition : 1984]
- FIALIP-BARATTE, M. (2007). *La construction du rapport à l'écrit*. Paris : L'Harmattan.
- GARNER, R. (1990). Children's use of strategies in reading. In D.-F. BJORKLUND (éd.), *Children's strategies. Contemporary views of cognitive development* (p. 245-268). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- GIASSON, J. (1999). La métacognition et la compréhension en lecture. In P.-A. DOUDIN, D. MARTIN & O. ALBANESE (dir.), *Métacognition et éducation* (p. 211-224). Paris : L'Harmattan.
- GOMBERT, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- HASSAN, R. (2004). Analyser des entretiens métagraphiques avec des enfants. *Les Cahiers Théodile*²⁵, 5, 17-32.
- KREZA, M. (2009). *L'évolution du lecteur émergent en maternelle (élèves de 5-6 ans) : Étude comparative entre la France et la Grèce*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Charles de Gaulle-Lille 3.
- KREZA, M. (2007). Analyser le « dire sur le faire » en lecture des élèves de maternelle. *Les Cahiers Théodile*, 8, 1-16.
- LAHIRE, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : PUL.
- LAHIRE, B. (1998). Logiques Pratiques. Le « faire » et le « dire sur le faire ». *Recherche et Formation*, 27, 15-28.
- PIAGET, J. (1974a). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- PIAGET, J. (1974b). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- PIOT Th. (2002). L'espace langagier métacognitif : un dispositif pédagogique de verbalisation au service de l'« apprendre ». *Spirale*, 30, 93-102.
- REUTER, Y. (2005). Analyser le faire des élèves dans une perspective didactique. *Les Cahiers Théodile*, 6, 33-40.
- ROMAINVILLE, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'université*. Bruxelles : De Boeck Université.
- VERMERSCH, P. (2000). Conscience directe et conscience réfléchie. *Intellectica*, 31, 269-311.
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

25. Tous les articles des *Cahiers Théodile* cités sont aussi disponibles en ligne : <http://theodile.recherche.univ-lille3.fr/cms/>

- VYGOTSKI, L. (1997). *Pensée et langage* [suivi de commentaires sur les remarques critiques de Vygotski par Jean Piaget] (F. Sève, trad.). Paris : La Dispute.
- ZERBATO-POUDOU M.-Th. (2009). Les savoirs cachés et le travail de l'enseignant-e à l'école maternelle. In PASSERIEUX Christine, *La maternelle. Première école, premiers apprentissages* (p. 89-97). Lyon : Chronique sociale.
- ZERBATO-POUDOU, M.-Th. (2006). La réflexion sur l'action est-elle une activité métacognitive ? In G. TOUPIOL (dir.), *Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée* (p. 205-232), Paris : Retz.