



HAL
open science

L'articulation lecture-écriture au CP

Émilie Delplanque

► **To cite this version:**

| Émilie Delplanque. L'articulation lecture-écriture au CP. Education. 2012. dumas-00760134

HAL Id: dumas-00760134

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00760134v1>

Submitted on 3 Dec 2012

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.

**MASTER 2 SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES ÉCOLES »
ANNÉE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION À LA RECHERCHE

MÉMOIRE

**NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : DELPLANQUE Émilie
SITE DE FORMATION : Douai
SECTION : M2A**

**Intitulé du séminaire de recherche : Français
Intitulé du sujet de mémoire : L'articulation de la lecture et de l'écriture au CP
Nom et prénom du directeur de mémoire : Madame Cécile AVEZARD-ROGER**

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

La classe de cours préparatoire, deuxième année du cycle des apprentissages fondamentaux, est une classe cruciale pour les élèves, qui y débent, de manière formelle, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Depuis quelques années, les chercheurs ont mis en exergue une interaction entre la lecture et l'écriture, mais, il est encore difficile de comprendre la nature de cette interaction. En effet, certains chercheurs ne voient cette relation que dans un seul sens : l'écriture permet la lecture puisque les élèves lisent ce qui est écrit. **Pourtant, la lecture ne pourrait-elle pas permettre de produire des écrits ? Quelle est la place de la production écrite dans l'apprentissage de la lecture ?**

Aussi, à travers ce mémoire, il a été question d'étudier cette interaction lecture-écriture à travers l'évolution des documents officiels, à travers des lectures théoriques et à travers la mise en place d'un dispositif de recueil de données constitué de deux volets. D'une part, une analyse de manuels de lecture a été effectuée afin de voir la place de la production écrite dans l'apprentissage de la lecture. Et, d'autre part, de l'observation et de la pratique en classe de cours préparatoire ont permis de mettre en évidence la relation lecture-écriture, « sur le terrain ».

Ainsi, le dispositif de recherche a montré que les enseignants ont à leur disposition de nombreux moyens de liaison de la lecture et de la production d'écrit tels que la lecture à haute voix, la dictée à l'adulte, l'utilisation de l'album de littérature de jeunesse ou encore la diversification des supports écrits. Enfin, le traitement des données recueillies a amené des solutions non envisagées au début de la recherche et pour lesquelles il serait intéressant de mettre en place, par la suite, de nouvelles recherches.

Liste des mots-clés : lecture – écriture – production d'écrit – interaction – place – enjeux – objectifs – lecture à haute voix – dictée à l'adulte – album de littérature de jeunesse – supports écrits.

Remerciements

Tout d'abord, il me paraît opportun de remercier Madame Cécile AVEZARD-ROGER, ma directrice de mémoire. Je la remercie pour sa disponibilité, ses conseils avisés et son aide tout au long de la rédaction de mon mémoire. Elle m'a permis de mener à bien ma recherche et de trouver des solutions professionnelles à un problème posé.

Ensuite, je remercie l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'école privée Clair Accueil pour m'avoir accueillie à ses côtés, pendant deux périodes de deux semaines de stage. La structure pédagogique n'est composée que de cinq enseignants ce qui rend l'ambiance de travail très chaleureuse et conviviale.

Enfin, je tiens à remercier Madame Laurence LAMPIN, directrice de l'école Clair Accueil, et Madame Karine CARON, enseignante en classe de cours préparatoire à l'école Clair Accueil, pour m'avoir donné la possibilité et les moyens d'accéder à ces stages d'observation et de pratique accompagnée.

Je remercie Madame CARON de m'avoir accueillie dans sa classe et de m'avoir consacré autant de temps.

Elle m'a accompagnée tout au long de ces quatre semaines avec beaucoup de patience et de pédagogie.

Elle s'est également montrée très disponible après ces périodes de stage, de manière à répondre à mes questions et à me permettre d'approfondir mes recherches.

Enfin, je la remercie pour l'aide et les précieux conseils qu'elle m'a prodigués notamment pour la prise en charge de mes séances.

Sommaire

<u>Introduction</u>	Pages 3-5
<u>I) Le contexte de la recherche.</u>	Pages 6-22
<u>A) Définitions.</u>	Pages 6-7
1) <u>Définition de la lecture.</u>	Pages 6-7
2) <u>Définition de l'écriture.</u>	Page 7
<u>B) Les programmes et documents officiels.</u>	Pages 7-14
1) <u>Les programmes officiels.</u>	Pages 8-12
2) <u>Les progressions.</u>	Page 12
3) <u>Le Socle commun de connaissances et de compétences.</u>	Pages 12-13
4) <u>Lire au CP.</u>	Page 13
5) <u>La liste de référence des ouvrages de littérature de jeunesse.</u>	Page 14
<u>C) Les recherches et travaux antérieurs.</u>	Pages 14-22
1) <u>Les connaissances actuelles sur l'acte de lire.</u>	Pages 15-16
2) <u>Les connaissances actuelles sur l'acte d'écrire.</u>	Pages 16-18
3) <u>Les connaissances actuelles sur l'interaction lecture-écriture.</u>	Pages 18-22
a) La découverte d'un auteur : Jacques FIJALKOW.	Pages 18-19
b) Les interactions lecture-écriture, Yves REUTER.	Pages 19-20
c) Enquête d'Éliane et Jacques FIJALKOW.	Pages 20-21
d) La découverte d'une méthode de lecture.	Pages 21-22
<u>II) La méthodologie de recherche.</u>	Pages 23-35
<u>A) La problématique et ses hypothèses.</u>	Pages 23-25

1) <u>Rappel de la problématique.</u>	Page 23
2) <u>Les hypothèses de recherche.</u>	Pages 23-25
<u>B) Présentation du dispositif de recueil de données.</u>	Pages 25-35
1) <u>L'analyse et la comparaison de manuels de lecture.</u>	Pages 25-28
2) <u>L'observation et la pratique en classe de cours préparatoire.</u>	Pages 28-35
a) <u>Présentation du lieu d'observation et de pratique.</u>	Pages 28-30
b) <u>Recueil de données prévu en classe de cours préparatoire.</u>	Pages 31-35
<u>III) Traitement des résultats de la recherche et analyse réflexive.</u>	Pages 36-60
<u>A) Présentation et traitement des résultats.</u>	Pages 36-53
1) <u>L'analyse et la comparaison de manuels de lecture.</u>	Pages 36-44
a) <u>L'analyse des méthodes selon les composantes de la lecture.</u>	Pages 36-43
b) <u>La comparaison des méthodes.</u>	Pages 43-44
2) <u>L'observation et la pratique en classe de cours préparatoire.</u>	Pages 45-53
a) <u>L'observation des élèves et de l'enseignante.</u>	Pages 45-47
b) <u>La pratique à travers la mise en place d'un projet.</u>	Pages 48-49
c) <u>Les entretiens avec l'enseignante.</u>	Pages 49-53
<u>B) Retour sur les hypothèses et analyse réflexive de la recherche.</u>	Pages 53-60
1) <u>Le retour sur les hypothèses de recherche.</u>	Pages 53-55
2) <u>Ouverture et analyse réflexive.</u>	Pages 56-60
a) <u>L'ouverture sur de nouveaux champs de recherche.</u>	Pages 56-58
b) <u>Réflexion sur l'exploitation professionnelle des données.</u>	Pages 58-60
<u>Conclusion</u>	Pages 61-63
<u>Bibliographie – Sitographie</u>	Pages 64-67
<u>Annexes</u>	Pages 68-80

Introduction

Le cours préparatoire est la classe la plus emblématique du système éducatif français. En effet, elle représente le passage à la « grande école » et tous les acteurs, qu'il s'agisse des enfants, des familles ou des professeurs, ont bien conscience qu'une grande partie de l'avenir scolaire des élèves s'y joue. Le cours préparatoire fait partie du cycle des apprentissages fondamentaux et « revêt une importance majeure dans l'acquisition des bases qui constituent le *Socle commun de connaissances et de compétences* que l'École doit donner à tous les élèves le moyen d'acquérir »¹. D'ailleurs, la maîtrise de la langue française est le premier des sept grands domaines de compétences de ce socle commun. C'est l'objectif majeur des programmes de l'école primaire. « La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité : elle permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations ; elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs. Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève de l'enseignement du français »².

Depuis les premiers apprentissages de la langue orale en petite section d'école maternelle à la capacité de lire et produire des textes de façon autonome en fin de CM2, l'école primaire offre à tous les élèves un parcours de formation progressif et personnalisé.

D'ailleurs, selon les programmes officiels de 2008³, « l'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux ». Ainsi, le travail sur les sons de la parole, l'acquisition du principe alphabétique et des gestes de l'écriture prépare l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture qui commencera au cours préparatoire.

Les programmes du CP et du CE1⁴ précisent que « dès le cours préparatoire, les élèves s'entraînent à déchiffrer et à écrire seuls des mots déjà connus. L'articulation entre lecture et écriture est indispensable à cet apprentissage. Cet entraînement conduit progressivement l'élève à lire d'une manière plus aisée et plus rapide (déchiffrage, identification de la signification)».

¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2007, *Bulletin Officiel n°5 hors-série*, page 40.

² METTOUDI C., TEMPEZ P., YAICHE A., Mars 2010, *Mettre en œuvre les programmes de français du CP au CM2*, Hachette Éducation, page 19.

³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2008, *Bulletin Officiel n°3*, in url : <http://eduscol.education.fr/cid47431/presentation.html>

⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2008, *Bulletin Officiel n°3*, in url : http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm

La plupart des recherches décrivent avec précision et de façon robuste les composantes de l'apprentissage de la lecture. Cependant, savoir lire ne suffit pas. En fait, c'est principalement sur des épreuves écrites que l'école évalue la réussite en lecture des élèves. L'autonomie en écriture est une condition essentielle de la réussite scolaire et de l'intégration sociale. Articuler fortement l'apprentissage de la lecture et la production d'écrits s'impose donc.

Anne-Marie CHARTIER, Christiane CLESSE et Jean HÉBRARD⁵ confirment cette complémentarité en expliquant que « dès le CP, il faut mettre en place des situations où les enfants ont pour consigne d'écrire par eux-mêmes ». En effet, « cette activité a des effets en retour extrêmement importants sur la lecture, ne serait-ce que parce que les enfants sont sans cesse obligés de se relire au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur production. Ainsi ils exercent leur mémoire du lexique écrit, apprennent à enchaîner leurs propos, se confrontent à des problèmes de syntaxe et doivent faire attention simultanément à différentes tâches concernant différents niveaux du texte ».

Éveline CHARMEUX⁶ va même plus loin en affirmant que « lecture et écriture sont intimement liées dans l'apprentissage : plus l'enfant produit de textes, en situations effectives, plus il devient capable d'approfondir les significations de ce qu'il dit, notamment en découvrant l'importance du « non-dit », dans tout message produit et plus il lit, plus il peut repérer et s'approprier des stratégies diverses d'écriture ». Ainsi, grâce à la lecture des ouvrages de ces auteurs, j'ai pu comprendre que la lecture et l'écriture doivent aller de pair au cours des apprentissages des élèves. Toutefois, il me semble intéressant de se pencher sur la façon de lier ces deux apprentissages.

Durant mes stages en CE1-CE2, CP et GS, j'ai d'ailleurs pu remarquer l'importance de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au cycle 2 et le temps accordé à cet apprentissage (**Annexe 1**). C'est pourquoi j'ai décidé d'orienter mon mémoire sur ce thème et notamment sur les relations entre la lecture et l'écriture au cours préparatoire. Ce choix a également été conforté par la lecture d'un texte de Jacques FIJALKOW intitulé *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ?* et la découverte de la méthode de lecture *À l'école des albums* publiée aux Éditions RETZ. En effet, j'ai constaté que, même s'il est évident que la lecture et l'écriture sont liées, les enseignants et les chercheurs se posent encore des questions sur la nature de cette interaction lecture-écriture et également sur la mise en place de ces deux apprentissages en classe de cours préparatoire.

Apprendre à lire et à écrire se développe dans le temps et commence dès la maternelle par des activités simples mais bien ciblées. Il sera donc intéressant de comprendre les incidences qu'ont les

⁵ CHARTIER A.-M., CLESSE C., HÉBRARD J., 1998, *Lire écrire 2, produire des textes*, Paris, Hatier, page 189.

⁶ CHARMEUX E., 1992, *Apprendre à lire et à écrire. 2 cycles pour commencer*, Toulouse, SEDRAP, page 102.

productions écrites dans l'apprentissage de la lecture et d'en déduire une articulation efficace.

Le thème de mon mémoire s'inscrit donc dans le domaine de la didactique de la langue et concerne plus particulièrement l'articulation de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire. Au cours des dernières décennies, la lecture est d'ailleurs devenue un véritable champ de recherche scientifique en France.

Au travers de ce mémoire, je vais donc tenter de proposer des solutions concrètes à la problématique suivante :

Apprentissage de la lecture au cours préparatoire : enjeux, place et objectifs de la production écrite.

Ainsi, dans une première partie, mon objectif sera de faire un point théorique sur les connaissances dans le domaine de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire. D'une part, j'analyserai les programmes et les documents officiels afin de constater les attentes et les préconisations dans ces domaines et, d'autre part, je m'appuierai sur les recherches et les travaux antérieurs afin de faire un bilan théorique de la situation.

La deuxième partie consistera en la présentation détaillée de ma recherche et sera développée en deux points principaux. D'une part, j'introduirai ma problématique, mes hypothèses de recherche et j'explicitai leurs origines. Et, d'autre part, je présenterai en détails mon dispositif de recueil de données.

Enfin, la troisième partie de ce mémoire sera consacrée à la présentation et à l'interprétation des résultats obtenus par le biais de mon dispositif de recueil de données ainsi qu'à une analyse réflexive de ma recherche. Je porterai un regard critique sur le travail mené afin d'en constater sa pertinence et de proposer des améliorations pouvant le compléter.

I) Le contexte de la recherche :

A) Définitions :

Tout d'abord, afin de maîtriser et de comprendre les termes de ma problématique, je pense qu'il est important de définir, en théorie, ce que sont la lecture et l'écriture.

1) Définition de la lecture.

La lecture peut être définie comme le fait de construire du sens suite à la rencontre, dans un contexte particulier, d'un sujet et d'un texte écrit. Cette interaction permet la construction de significations (compréhension et interprétation) et l'appréciation. « En termes cognitifs, lire, c'est transformer la représentation visuelle d'une séquence de lettres en une représentation de sa prononciation et/ou de sa signification éventuelle »⁷.

Ainsi, lire est une activité langagière impliquant **la mise en relation du langage écrit avec le langage oral** : il est important de comprendre que l'écrit code du sens et de la parole, que les lettres transcrivent la parole et que, quand on a des lettres, on retrouve la parole.

Gérard CHAUVEAU⁸, chercheur associé en sciences de l'éducation à l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), propose une définition de la lecture, langagière et culturelle. « Savoir lire a une double nature, relevant de la communication et de la compréhension. Savoir lire suppose deux types de savoir-faire : décoder et effectuer un traitement sémantique. Le lecteur applique alors au texte un guide de lecture comportant des questions (qui ? quoi ? où?). La lecture est une activité culturelle dans le sens où elle est une lecture pour soi et une lecture pour autrui ».

Pour Alain CONTENT⁹, chargé de cours en psychologie cognitive à l'université libre de Bruxelles, lire c'est construire du sens et pas seulement déchiffrer. La lecture est basée sur une exploration du texte lui-même, l'information contextuelle ou extra-contextuelle étant accessoire, sauf pour les lecteurs faibles qui y recourent.

⁷ MORAIS J., 2004, *L'art de Lire*, Paris, Éditions Odile Jacob.

⁸ CHAUVEAU G., 2003, Intervention lors de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire, in url : <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/>

⁹ CONTENT A., 2003, Intervention lors de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire, in url : <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/>

Nous pouvons donc voir que la lecture est une notion complexe qui revêt différentes dimensions. Toutefois, il est important de préciser qu'apprendre à lire c'est apprendre à mettre en jeu en même temps deux activités très différentes : identifier les mots écrits et comprendre leur signification. Le principe de base à toujours garder à l'esprit sera donc le suivant : **Lire apprend à écrire, écrire apprend à lire.**

2) Définition de l'écriture.

L'écriture peut être définie comme un acte de communication, un acte de création qui permet au scripteur de verbaliser sa pensée. L'écrit est donc un langage codé graphiquement au moyen de signes correspondant à des éléments sonores.

L'écriture est également « le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer et déposer sur un support des formes codifiées non symboliques dont l'agencement en lettres puis en mots constitutifs de phrases ou isolés permettra au lecteur qui connaît le code de saisir le sens de l'écrit »¹⁰. Grâce à cette définition de Danièle DUMONT, nous pouvons voir, une nouvelle fois, le lien entre la lecture et l'écriture. Pour pouvoir lire et saisir le sens de l'écrit, il faut connaître le code.

À cette notion d'écriture s'ajoute le terme de « production d'écrit ». En effet, aujourd'hui, nous parlons de « productions d'écrits » et plus seulement d'« expression écrite ». Cela sous-entend qu'il est question de méthodes et de diversité. Cependant, la liaison lecture-écriture doit toujours rester une évidence pour les enseignants.

D'ailleurs, après avoir défini de manière claire et précise ce que sont la lecture et l'écriture, je vais analyser les programmes et documents officiels mis à la disposition des enseignants de manière à constater les compétences que les élèves de cours préparatoire doivent acquérir dans ces deux domaines.

B) Les programmes et documents officiels :

Le cours préparatoire fait partie du cycle des apprentissages fondamentaux qui commence au cours de la grande section de l'école maternelle et se poursuit dans les deux premières années de l'école élémentaire. Pour guider les professeurs des écoles dans leur enseignement, de nombreux documents officiels d'aide sont mis à leur disposition. À travers ces documents, les enseignants

¹⁰ DUMONT D., 2ème édition 2006, *Le geste d'écriture – Méthode d'apprentissage – Cycle 1 – Cycle 2*, éditions Hatier, collection Hatier pédagogie, Paris, 176 pages, page 13.

peuvent voir les compétences et les connaissances attendues de la part des élèves mais peuvent également trouver des aides précieuses quant à l'organisation de leur enseignement.

1) Les programmes officiels :

Les programmes de l'école primaire comprennent deux parties distinctes mais indissociables : les programmes proprement dits et les progressions annuelles. « Les programmes de l'école primaire forment un ensemble cohérent et continu avec ceux du collège dans le cadre du *Socle commun de connaissances et de compétences*. De façon générale, ils sont centrés sur les contenus (connaissances et compétences) que les maîtres enseignent aux élèves et que ceux-ci doivent maîtriser. Ces programmes sont précis et détaillés en matière d'objectifs et de contenus à enseigner tout en étant ouverts en termes de méthode afin de respecter strictement le principe de la liberté pédagogique inscrit dans la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École »¹¹. Dans cette partie, il va donc être question d'analyser les différents programmes et instructions officiels publiés afin de voir l'évolution des compétences et des connaissances que les élèves de cours préparatoire doivent acquérir dans les domaines de la lecture et de l'écriture.

Lors de la publication par Jules FERRY des premières Instructions Officielles, le **02 août 1882**, les programmes du cours préparatoire dans les domaines de la lecture et de l'écriture font alors partie de l'éducation intellectuelle et consistent en « un nombre limité de connaissances [...] choisies, de telle sorte, que non seulement elles assurent à l'enfant tout le savoir pratique dont il aura besoin dans la vie, mais encore elles agissent sur ses facultés, forment son esprit, le cultivent, l'étendent et constituent vraiment une éducation »¹². Ainsi, les enfants du cours élémentaire (de sept à neuf ans) pratiquent la lecture courante avec explication des mots et l'écriture dans sa globalité (l'écriture cursive arrivant plus tardivement dans la scolarité). La lecture et l'écriture sont alors complétées par des premières notions de grammaire, d'orthographe, de conjugaison ou encore d'analyse de textes. En 1882, les Instructions Officielles ne contiennent donc pas de compétences et de connaissances à traiter en particulier. Les thèmes de lecture et d'écriture sont simplement présents sans développement plus précis.

Le **23 février 1923**, sont publiés les *Programmes et Instructions Officiels de l'école primaire et élémentaire*. Le cours préparatoire correspond alors à la section préparatoire (de six à

¹¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2008, *Bulletin Officiel* n°3, in url : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/presentation.htm>

¹² FERRY J., 2 août 1882, *Instructions officielles : écoles primaires publiques*, Paris.

sept ans) et comprend des premiers exercices en lecture ainsi que des premiers exercices sur les minuscules en écriture. Ces exercices sont accompagnés d'exercices très simples de vocabulaire et de prononciation ainsi que de courtes lectures faites par le maître, écoutées et résumées par les enfants. Le domaine de la langue française comprend également des récitations et une initiation à l'orthographe en rapport avec la lecture. En lisant ces programmes, j'ai pu constater qu'ils sont beaucoup moins précis que les programmes actuels. En 1923, ne sont exposés que les grands thèmes à traiter par les enseignants ; il n'est alors pas encore question de compétences et de connaissances précises.

Pour la première fois en **1945**, les Instructions Officielles utilisent le terme de « cours préparatoire » qui a « pour but de faire acquérir les premières connaissances usuelles et surtout d'amener les enfants à observer, à comparer, à questionner et à s'exprimer »¹³. En lecture, les élèves assistent à quatre leçons de trente minutes par jour. Ils travaillent ainsi sur des exercices, portant sur des mots et des phrases simples, qui doivent progressivement les conduire à une lecture courante. En écriture, les élèves assistent à deux leçons de quinze minutes par jour sur les minuscules (écriture anglaise, écriture en script facultative). Les programmes commencent à apporter des précisions sur les types d'exercices proposés aux élèves. Cependant, jusqu'ici, aucune liaison évidente n'est faite entre la lecture et l'écriture.

Entre chaque publication d'Instructions Officielles, de nombreux arrêtés et circulaires sont ajoutés de manière à compléter les programmes de l'école primaire. Ainsi, les arrêtés du **18 mars 1977** et du **7 juillet 1978** définissent plus précisément les programmes et les objectifs du cours préparatoire. L'élève doit donc être capable de :

- ◆ Savoir lire à haute voix, sans faute de lecture, un texte de cinq à huit lignes ;
- ◆ Savoir lire silencieusement un texte et faire apparaître par ses comportements qu'il l'a compris ;
- ◆ Raconter ou résumer un texte lu ;
- ◆ Maîtriser l'acte matériel d'écrire ;
- ◆ Copier sans faute des phrases simples et courtes.

Ces compétences en lecture et en écriture sont complétées par une initiation orthographique et une expression écrite. L'élève doit être capable de rédiger des textes de façon dirigée et/ou spontanée. Le lien entre la lecture et l'écriture commence donc à apparaître à travers l'expression écrite, qui

¹³ ÉDUCATION NATIONALE, 1945, *Instructions officielles : enseignement primaire*, page 2.

sera complétée plus tard par la production d'écrit. L'arrêté de 1977 comprend une partie intitulée « Apprentissage de la lecture » dans laquelle sont précisés les conditions préalables à cet apprentissage, les activités préparatoires et l'apprentissage en lui-même. Pour finir, l'arrêté de 1978 propose des types d'activités à mettre en place par les enseignants au sein de leur classe.

L'arrêté du **15 mai 1985** introduit une nouvelle version des programmes et instructions à l'école élémentaire. La discipline du français débute par une explication de sa nature et de ses objectifs : « Pour tous les enfants, quelle que soit leur origine, la langue française dans sa richesse et sa rigueur s'apprend à l'école. Son acquisition résulte d'un usage quotidien et d'un exercice raisonné de l'écrit comme de l'oral. »¹⁴. Cet arrêté veille à donner des conseils pédagogiques aux enseignants en leur proposant d'exploiter au maximum les outils permettant l'apprentissage de la lecture (bibliothèques, coin lecture, cadeaux familiaux ...) et de l'écriture (variété des signes et divers moyens de les produire). En ce qui concerne la lecture, ces programmes affirment que la maîtrise de la combinatoire est nécessaire à condition d'y inclure le sens : **lire c'est comprendre**. De plus, le lien entre la lecture et l'écriture est clair puisque les programmes de 1985 affirment que la pratique de l'expression écrite est indissociable de l'apprentissage de la lecture. Le maître doit conduire l'élève à rédiger de façon simple et avec plaisir.

Suite à la loi d'orientation de **1989** et à la mise en place des cycles, les programmes de **1995** définissent, pour chaque cycle, les connaissances essentielles qui doivent être acquises au cours du cycle ainsi que les méthodes qui doivent être assimilées. Ces programmes affirment d'ailleurs que « lire et écrire sont deux activités indissociables dès le niveau des apprentissages fondamentaux »¹⁵.

Le **14 février 2002** est publié le *Bulletin Officiel n°1 hors-série* qui présente les horaires et programmes d'enseignement de l'école élémentaire. Ces programmes renforcent la continuité entre l'école maternelle et l'école élémentaire en affirmant que la grande section est le niveau où l'enfant s'approprie les instruments de la culture écrite. **C'est dans l'oral que l'on apprend à lire et à écrire**. Durant le cycle des apprentissages fondamentaux, l'enseignant doit donc faire en permanence le lien entre la lecture et l'écriture pour permettre aux élèves d'accéder à ces deux notions.

¹⁴ ÉDUCATION NATIONALE, 1985, *Horaires, programmes et instructions pour l'école élémentaire*, page 7.

¹⁵ ÉDUCATION NATIONALE, 1995, *Programmes de l'école primaire*, page 26.

Au travers des *Bulletins Officiels hors-série n°5 du 12 avril 2007 et n°3 du 19 juin 2008*, sont respectivement publiés les programmes de 2007 et de 2008. Dans la discipline du français, il existe une continuité entre ces deux programmes même si certains points ont évolué. Dans les programmes de 2008, la continuité entre le CP et le CE1 est renforcée, le code alphabétique est travaillé dès le début du CP et la nomenclature employée (conjugaison, relation de causalité, récitation) est différente.

Ainsi, à la fin du cours préparatoire, la construction des savoirs et savoir-faire suivants est attendue des élèves :

- ◆ « la compréhension de textes lus par le maître : il importe de continuer à travailler cet acquis de l'école maternelle qui souvent régresse ou stagne au CP ;
- ◆ la capacité à lire seul une consigne simple, un court texte en relation avec un univers connu (fictif ou documentaire) et à en tirer des informations ;
- ◆ le déchiffrage de mots réguliers inconnus, ce qui suppose la maîtrise des correspondances graphèmes/phonèmes au moins dans les cas « simples » ; l'acquisition des graphèmes et phonèmes complexes (par exemple oin, gn...) peut être encore fragile ;
- ◆ l'identification immédiate (reconnaissance directe) des mots-outils fréquents et des mots usuels des activités scolaires ;
- ◆ la lecture à haute voix d'un texte court en situation de vraie communication ;
- ◆ la copie d'un texte court ; la capacité à se relire pour se corriger (comparaison avec un modèle) ;
- ◆ la production autonome d'un écrit en s'aidant des outils de la classe »¹⁶.

Cette liste de compétences confirme bien que la lecture et l'écriture vont de pair dans le domaine de la maîtrise de la langue française. Les programmes du CP et du CE1 insistent d'ailleurs sur ce point : « Les apprentissages de la lecture et de l'écriture, qu'il s'agisse des mots, des phrases, des textes, menés de pair, se renforcent mutuellement tout au long du cycle »¹⁷.

L'objectif de l'enseignant de cours préparatoire est de familiariser les élèves à l'écriture porteuse de significations. Il est donc nécessaire de confronter les élèves à des mots, des phrases, des textes qui évoquent un univers qui leur est familier et qui les intéresse. Dans les activités proposées aux élèves, il faut prendre en compte l'univers dans lequel ils vivent, afin de faciliter l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. C'est pour cela que l'enseignant apprend d'abord à chaque enfant à écrire

¹⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, Novembre 2004, *Lire au CP (2)*, CNDP, page 8.

¹⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2008, *Bulletin Officiel hors-série n°3*, in url : http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm

son prénom, en lettres majuscules, et qu'il l'invite aussi à le reconnaître dans la liste des prénoms des élèves de la classe, et éventuellement à reconnaître les prénoms de ses camarades. Ce travail est d'ailleurs repris en cours préparatoire.

Ainsi, suite à l'analyse de l'évolution des programmes de cours préparatoire depuis 1882, nous pouvons voir qu'apprendre à lire et à écrire se développe dans le temps et commence dès la maternelle par des activités simples mais bien ciblées. Toutefois, ces programmes officiels ne sont pas les seuls documents mis à disposition des enseignants.

2) Les progressions.

Pour accompagner les programmes de 2008, des progressions pour les domaines d'enseignement de l'école élémentaire ont été publiées, notamment au Bulletin Officiel du **5 janvier 2012**. Pour chacun des deux cycles, elles s'organisent par domaine d'enseignement et suivent strictement les libellés des programmes pour proposer une approche détaillée des connaissances, capacités et attitudes à maîtriser par les élèves.

Ainsi, ces progressions donnent des repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages. Pour le cours préparatoire, la discipline du français est donc divisée en six domaines : le langage oral, la lecture, l'écriture, le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe. Pour accéder à la lecture et à l'écriture, l'enseignant doit notamment passer par la lecture à haute voix, la compréhension de textes, la dictée à l'adulte ou encore la relecture.

3) Le Socle commun de connaissances et de compétences.

Le *Socle commun de connaissances et de compétences*¹⁸ présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Introduit dans la loi en 2005, il constitue l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen. Le socle s'organise en sept grandes compétences. La lecture et l'écriture font partie de la première compétence qui concerne **la maîtrise de la langue française** et passe par :

- ◆ la capacité à lire et comprendre des textes variés ;
- ◆ la qualité de l'expression écrite ;
- ◆ la maîtrise de l'expression orale ;

¹⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2005, *Socle commun de connaissances et de compétences*.

- ◆ l'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire ;
- ◆ l'enrichissement quotidien du vocabulaire.

Ainsi, à la fin du CE1 (premier palier), l'élève doit être capable, par exemple, de lire seul, à haute voix, un texte comprenant des mots connus et inconnus ou encore d'écrire de manière autonome un texte de cinq à dix lignes.

4) Lire au CP.

Tout d'abord, en accompagnement des programmes de 2002, les enseignants ont à leur disposition un document intitulé *Lire au CP – Repérer les difficultés pour mieux agir*. Ensuite, en 2004, ce document est complété par *Lire au CP (2) – Enseigner la lecture et prévenir les difficultés*. Pour finir, pour accompagner les programmes de 2008, un nouveau document intitulé *Lire au CP* est publié en janvier 2010. L'actualisation de ce document lui a permis d'être en parfaite adéquation avec les programmes de 2008.

Grâce à ces documents, les enseignants ont à leur disposition des orientations pédagogiques, des propositions d'organisation de classe et des fiches d'aide pour prévenir les difficultés des élèves.

Ainsi, pour organiser l'apprentissage de la lecture, l'enseignant doit être capable d'équilibrer les différentes activités de lecture. D'une part, il doit « organiser des activités qui permettent d'acquérir les clés techniques de la lecture et qui conduisent à l'identification des mots et à la compréhension de textes »¹⁹. D'autre part, il doit « mettre en place des activités de réception / compréhension et des activités de production »¹⁹.

Pour un bon apprentissage de la lecture et de l'écriture, quatre domaines doivent être pris en compte :

- ◆ l'identification des mots ;
- ◆ la compréhension des textes ;
- ◆ la production écrite ;
- ◆ l'acculturation au monde de l'écrit.

Selon la méthode choisie par le maître, l'un de ces domaines peut temporairement prendre le pas sur les autres. Il faut toutefois s'assurer qu'aucun d'entre eux n'est négligé.

¹⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, Novembre 2004, *Lire au CP (2)*, CNDP, page 7.

5) La liste de référence des ouvrages de littérature de jeunesse.

Depuis 2002, la DGESCO (**D**irection **G**énérale de l'**E**nseignement **S**COlaire) a réalisé diverses sélections d'ouvrages pour la jeunesse. D'abord destinées au cycle 3, ces sélections concernent désormais le cycle 2 avec la parution en **octobre 2007** d'une liste spécifique. Cette liste est indicative et représente un outil pour les professeurs des écoles.

Les programmes scolaires affichent la volonté de poser les bases d'une culture littéraire commune dès l'école primaire. C'est au travers des œuvres sélectionnées que l'enseignant donnera accès à cette culture. En complément de ces listes, le Ministère de l'Éducation Nationale propose les orientations pédagogiques que doivent respecter les enseignants dans l'approche avec les élèves de ces œuvres à travers notamment un document publié en mars 2008 et intitulé *Une culture littéraire à l'école*²⁰.

Ainsi, afin de traiter de manière efficace et pertinente ma problématique, je dois connaître et tenir compte de l'ensemble de ces documents officiels mis à disposition des enseignants. Toutefois, ces documents ne suffisent pas pour mettre en place ma méthodologie de recherche. Je dois également faire le point sur les recherches et les travaux déjà menés dans le domaine de l'articulation de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire.

C) Les recherches et travaux antérieurs :

Au travers de la lecture d'ouvrages, de recherches ou de méthodes de lecture, je vais tenter de faire le point sur les connaissances concrètes de l'interaction entre l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture. Il va donc être question de confronter les avis de chercheurs, d'enseignants ou encore d'auteurs de méthodes de lecture en ce qui concerne les enjeux, la place et les objectifs de la production écrite dans l'apprentissage de la lecture. Pour ce faire, je vais d'abord constater les connaissances actuelles sur l'acte de lire puis sur l'acte d'écrire à l'école primaire. Suite à cela, je ferai le point sur l'interaction entre ces deux apprentissages.

²⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Mars 2008, *Une culture littéraire à l'école*.

1) Les connaissances actuelles sur l'acte de lire.

Les praticiens et les chercheurs qui se sont intéressés à l'acte de lire se sont entendus sur les points suivants :

◆ « La compétence du lecteur ne peut en aucun cas se réduire à la maîtrise de la combinatoire [...] La lecture est recherche et ponctions oculaires de sens [...] et, également, possibilité de distance critique à l'égard du texte »²¹.

◆ « La nécessité de développer des situations d'apprentissage par tâtonnement régulé. Il ne s'agit pas seulement de la lecture d'un dressage, mais d'un véritable apprentissage où l'élève cherche à résoudre des problèmes par une activité d'observation, de tri, de classement, opérés sur la langue orale et écrite [...] Même pour ceux qui mettent l'accent sur la combinatoire, [...] il y a une activité de recherche nécessaire dans cette combinatoire, qui n'est pas seulement un dressage du type stimulus-réponse »²¹.

◆ « La nécessité de créer un environnement favorable à la lecture [...] de créer une abondance d'écrits dans la salle de classe, et cela sous toutes ses formes [...] de varier les situations de lecture et la nature des textes lus, textes informatifs, techniques, distractifs, poétiques, etc [...] donc de ne pas s'en tenir aux manuels ou de concevoir les manuels d'une autre façon »²¹.

Quelle qu'en soit donc la définition, l'acte de lire se situe toujours dans une situation de communication. Il est clair que lorsque l'enfant lit, il cherche à comprendre la pensée d'autrui à travers un outil : **le langage écrit**.

Il existe deux façons de lire un mot écrit²² : la voie phonologique et la voie lexicale. La première voie consiste à identifier les correspondances entre les lettres et les sons, à segmenter les mots en petites unités, puis à les assembler. Cette voie est également appelée l'« assemblage » : les enfants lisent les mots sans les reconnaître, comme s'il s'agissait de mots n'existant pas. Cette voie est très sollicitée par les apprentis lecteurs.

La deuxième voie consiste à identifier le mot comme une forme précise et stable, sans passer par l'assemblage. Cette voie est également appelée l'« adressage », car l'on s'adresse en quelque sorte directement au mot stocké dans le lexique orthographique. Cette voie est surtout utilisée par les lecteurs experts.

Ainsi, pour de nombreux enseignants, l'apprentissage de la lecture se limite encore à l'acquisition

²¹ Actes du colloque *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école*, CNDP, 1979, interventions de A. BENTOLILA.

²² TOTEREAU C., 2004, *L'acte de lire*, Conférence donnée à l'IUFM de Bonneville.

systematique et structurée du code. Si l'apprentissage instrumental est nécessaire à l'acte de lire, il n'est pas suffisant pour permettre aux enfants de lire efficacement une poésie, un énoncé de problème ou la description d'une expérience scientifique : « la majorité des « mauvais en mathématiques » est constituée d'élèves qui n'ont jamais appris à développer un comportement de lecture pertinent devant un écrit de ce type »²³. L'apprentissage de la lecture doit donc se poursuivre de façon diversifiée tout au long de la scolarité.

Cela suppose que le temps consacré à la lecture de textes, dont certains poseront de véritables problèmes de compréhension, soit effectif et pas essentiellement utilisé à répondre à des questions dont le seul but est de vérifier la compréhension (souvent très partielle) du texte.

Apprendre à découvrir et à construire progressivement le sens d'un texte et y trouver du plaisir même si le texte est complexe tels doivent être les objectifs des maîtres. « La nouvelle politique pour l'école primaire, dans laquelle l'organisation en cycles tient une part essentielle, invite à prendre en compte, autant qu'il est possible, les acquis, les procédures et les rythmes d'apprentissage de chaque enfant. Objectif prioritaire de l'école primaire, la conquête de la langue suppose que tout soit mis en œuvre pour respecter ce principe »²⁴. Cette conquête de la langue passe non seulement par l'acte de lire mais aussi par l'acte d'écrire.

2) Les connaissances actuelles sur l'acte d'écrire.

Tout d'abord, il convient de préciser qu'il ne s'agit pas de traiter le geste graphique qu'est l'écriture mais l'acte global de l'écriture (la production d'écrit). Il est donc important de considérer les différents éléments constitutifs de l'acte d'écrire à chaque étape du travail de l'enfant :

- ◆ Compréhension de la situation de communication et de ses différents paramètres ;
- ◆ Recherche, élaboration et organisation des idées ;
- ◆ Mise en forme du texte ;
- ◆ Écriture du texte ;
- ◆ Réécriture éventuelle du texte.

« Gérer de façon simultanée l'ensemble de ces paramètres est quasi impossible pour l'élève. Il revient donc au maître de faire travailler par l'élève, dans un premier temps, l'un ou l'autre de ces paramètres puis, dans un second temps, de lui donner les moyens de traiter progressivement

²³ Actes du colloque *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école*, CNDP, 1979, interventions de A. BENTOLILA.

²⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE – Direction des Écoles, 1992, *La Maîtrise de la langue à l'école*, CNDP – Savoir lire.

l'ensemble de ces paramètres »²⁵. Il est donc intéressant d'insister plus particulièrement sur un aspect ou sur la démarche complète de production de textes, mais toujours avec le souci de placer l'élève en situation réelle de communication.

Certes, « il ne suffit pas de faire faire des rédactions aux enfants pour qu'ils deviennent capables de produire les écrits que leur vie scolaire et professionnelle vont leur demander. Il est donc nécessaire que les enfants acquièrent **des stratégies de productions de textes** »²⁶. Pour mettre en place de telles situations, l'enseignant doit être conscient des problèmes que pose une situation d'écriture aux élèves. « Apprendre à écrire, c'est donc apprendre à passer d'un type d'énonciation, spontanée et linéaire, celle de l'oral courant, à une énonciation élaborée, travaillée, utilisant largement l'anticipation du produit fini ... »²⁷.

Dans la production d'écrit, l'essentiel n'est pas d'aboutir à un résultat parfait, mais de permettre aux élèves d'acquérir l'idée et l'habitude de procéder à une analyse de la situation d'écriture. Ainsi, pour permettre à l'enfant de produire des textes tout au long de son cursus, l'ensemble des maîtres de l'école doit s'organiser pour que cet exercice soit l'objet d'un apprentissage régulier et suivi, donnant lieu à un entraînement quotidien et à une évaluation continue.

De plus, « le développement du langage écrit, fût-ce minime, exige un haut niveau d'abstraction. C'est le langage sans l'intonation, sans l'expression, d'une manière générale, sans tout son aspect sonore. C'est un langage dans la pensée, dans la représentation, mais privé du trait le plus essentiel du langage oral – le son matériel »²⁸. L'écriture implique donc l'élaboration et la structuration de la pensée : elle suppose de puiser en soi, de prendre dans l'intériorité pour déposer des idées sur le papier. L'entrée dans l'écrit est donc le moment de construction de l'abstraction : il s'agit de donner du sens aux mots en dehors de son propre système de références.

Pour finir, nous pouvons donc dire qu'écrire, c'est construire et produire une expression ordonnée de sa pensée. Écrire, c'est s'engager par le choix des mots, du temps, de la forme, au-delà du moyen utilisé ; c'est donc prendre des responsabilités. À la fin de la production de l'écrit, l'élève doit être capable de se relire en utilisant une grille de relecture élaborée. Il s'agit aussi de détecter les effets possibles d'incompréhension et de voir si le texte est effectivement bien adapté aux buts

²⁵ METTOUDI C., YAÏCHE A., 2003, *Travailler par cycles en français*, Hachette Éducation, page 45.

²⁶ CHARMEUX É., Juin 1992, *Apprendre à lire et à écrire – 2 cycles pour commencer*, SEDRAP ÉDUCATION, page 91.

²⁷ CHARMEUX É., Juin 1992, *Apprendre à lire et à écrire – 2 cycles pour commencer*, SEDRAP ÉDUCATION, pages 91-92.

²⁸ VIGOTSKY L., 1997, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, pages 337-343.

recherchés. Dans cette étape de révision, nous voyons donc le lien évident qui existe entre la lecture et l'écriture. Nous allons maintenant faire un point clair et précis sur ce lien à travers des recherches, des textes ou encore des méthodes de lecture.

3) Les connaissances actuelles sur l'interaction lecture-écriture.

a) La découverte d'un auteur : Jacques FIJALKOW.

Jacques FIJALKOW est professeur de psycholinguistique et directeur de l'école doctorale *Comportement, Langages, Éducation, Socialisation, COgnition* (CLESCO) à l'Université de Toulouse-le-Mirail. Il est notamment l'auteur de *Mauvais lecteurs, pourquoi ?* (PUF, 1986) et *Entrer dans l'écrit* (Magnard, 1996). À travers ses ouvrages, son objectif est de permettre à tous les enfants d'entrer dans la lecture et l'écriture sans difficultés particulières et d'accéder au *Socle commun de connaissances et de compétences*. L'auteur a bien conscience que la lecture et l'écriture font partie des apprentissages fondamentaux qui commencent au cours de la grande section de l'école maternelle et se poursuivent dans les deux premières années de l'école élémentaire.

À l'occasion de la Conférence de Consensus du PIREF (**P**rogramme **I**ncitatif de **R**echerche en **É**ducation et **F**ormation) en 2003, intitulée *L'enseignement de la lecture à l'école primaire : des premiers apprentissages au lecteur compétent*, Jacques FIJALKOW a rédigé un texte intitulé *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ?*

Ce texte explicite clairement les raisons qui justifient d'articuler de manière équilibrée l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture, comme le confirme le site TFL (**T**élé **F**ormation **L**ecture) mis en place par Alain BENTOLILA, professeur de linguistique.

Ainsi, pour Jacques FIJALKOW, une question fondamentale se pose : « Pourquoi et comment articuler l'enseignement de la lecture avec celui de la production d'écrit ? ».

Tout au long de son article, l'auteur construit son raisonnement sous forme de questions. Il fait notamment référence à Maria MONTESSORI (médecin) et Célestin FREINET (pédagogue) qui sont en faveur des « méthodes actives » pour lesquelles l'écriture doit occuper une place majeure et ne plus être simplement un prolongement de la lecture.

Pour l'auteur, il est important de définir un nouveau rapport dans lequel **l'apprentissage primordial est celui de la langue écrite**. L'apprentissage de la lecture et l'apprentissage de l'écriture doivent donc se faire simultanément mais ces deux apprentissages n'ont pas les mêmes

fonctions. L'écriture est un outil d'analyse métalinguistique et linguistique de la langue et elle permet de constituer une base de données grâce à la lecture. La lecture, quant à elle, est une source de connaissances qui alimente l'écriture. Elle permet la construction de connaissances spécifiques de l'écrit, de l'orthographe, du lexique et de la syntaxe.

Cet article m'a permis de comprendre la difficile mise en relation de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : les activités de lecture et d'écriture mobilisent des processus d'apprentissage qui s'enrichissent mutuellement. Des liens entre les activités de lecture et d'écriture sont donc à construire avec les élèves, pas nécessairement de façon simultanée mais organisés dans une séquence d'enseignement. Alors qu'il n'y a pas de consensus sur l'intérêt de privilégier l'une ou l'autre des deux composantes, les chercheurs s'accordent à dire que cette articulation doit y être l'objet d'un enseignement dès la maternelle.

Pascal QUIGNARD le confirme d'ailleurs en écrivant : « On ne peut imaginer un écrivain qui n'aurait jamais lu. Écrire c'est traduire sous forme de livre tout ce qui a été écrit – du moins tout ce qu'on a lu [...] Qui écrit a lu. Lire, dans ce sens, c'est mettre à nu la métamorphose préalable de la langue en nous et de nous en elle. Écrire, dans ce sens, c'est lire sans discontinuer et lire plus fondamentalement que donner à lire »²⁹.

b) Les interactions lecture-écriture, Yves REUTER.

Dans la revue *Repères n°14*, Yves REUTER présente les propos sur les interactions lecture-écriture recueillis lors du colloque Théodile-Crel en 1993. Lors de ce colloque, une évidence est apparue : **les interactions entre apprentissages de la lecture et de l'écriture sont nécessaires.** Toutefois, il semblerait que les débats actuels restent beaucoup plus polarisés sur la lecture que sur la production d'écrits. D'ailleurs, Yves REUTER nous dit que « les Instructions Officielles sont beaucoup plus explicites sur la lecture que sur la production d'écrits »³⁰.

Selon B. DELFORCE, « Chez les enseignants, la relation entre lecture et écriture, dont on attend des bénéfices substantiels, est pensée en règle générale, sur le mode de la coexistence féconde plutôt que celui de l'articulation et de l'interaction active »³⁰. D'ailleurs, les recherches posent le postulat de l'interaction lecture-écriture sans le considérer comme un réel problème de recherche. Par exemple, l'article écrit par Anne-Marie CHARTIER et Jean HÉBRARD à l'occasion de ce colloque porte plus sur l'invention de la composition française dans l'école du 19^{ème} siècle que sur les significations successives de la relation lecture-écriture.

²⁹ QUIGNARD P., 1990, *Petits traités 1*, Folio Gallimard, page 498.

³⁰ ROMIAN H., 1996, *Les interactions lecture-écriture* (Actes du Colloque Théodile-Crel, réunis et présentés par REUTER Y. en 1993), in *Repères n°14*, pages 232-236.

Pour ces chercheurs, il est donc clair que **la lecture sert l'écriture voire même que l'écriture sert la lecture** mais ils ne posent pas la question de l'interaction lecture-écriture en tant que problème. Certains chercheurs abordent cette interaction sous un seul angle : le plus souvent, ils constatent l'apport de la lecture à la production d'écrit. Deux contributions cependant procèdent de la relation inverse. En effet, J. DOLZ se situe du côté des modifications que provoque un enseignement systématique et intensif de l'écriture de textes argumentatifs sur la compréhension d'une lettre argumentative. Et, H. PORTINE met en relation « lecture et reformulation » écrite. Selon lui, « la reformulation convoque l'activité d'écriture qui joue un rôle fondamental dans la fixation des normes [...] L'écriture a donc un statut de procédure d'accompagnement de l'activité centrale dont la visée est « l'acquisition d'une capacité de lecteur » »³¹.

De plus, D.G. BRASSARD aborde, présente et discute des recherches nord-américaines en psycholinguistique qui étudient « les possibles corrélations entre des performances en lecture et en écriture d'élèves d'école primaire, puis celles qui, remontant des performances aux processus, tentent de montrer que lecture et écriture mettent en œuvre des opérations et connaissances cognitives communes »³¹.

Mais, finalement, une seule recherche porte fondamentalement sur les interactions lecture-écriture. Ainsi, l'équipe de Michel FAYOL a choisi de focaliser sa recherche sur des cas de figure où les interactions compréhension/production sont bien établies. Les résultats de cette recherche mettent en évidence la complexité des problèmes et la nécessité de déterminer des observables pertinents par rapport à la question de l'interaction.

Ainsi, ce colloque permet de cerner un peu mieux les interférences lecture-écriture mais cette problématique reste toujours posée actuellement.

c) Enquête d'Éliane et Jacques FIJALKOW.

À la demande du Ministère de l'Éducation Nationale, Éliane et Jacques FIJALKOW ont procédé à une analyse attentive de la pédagogie française au tout début de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture³². Cette recherche permet d'avoir une information objective sur les pratiques pédagogiques des enseignants français.

Au début de l'enquête, les chercheurs s'intéressent aux **aspects méthodologiques de l'enseignement de la lecture** au cours préparatoire. Nous pouvons constater que le plus grand

³¹ ROMIAN H., 1996, *Les interactions lecture-écriture* (Actes du Colloque Théodile-Crel, réunis et présentés par REUTER Y. en 1993), in *Repères n°14*, pages 232-236.

³² FIJALKOW É., Juin 1993, *Pratique pédagogique en lecture écriture en France aujourd'hui*, in *Actes de lecture n°42*, pages 1-7.

nombre des enseignants part des indications d'une méthode de lecture pour proposer des activités de lecture en classe. De plus, 97% des enseignants interrogés affirment faire lire leurs élèves à haute voix lors des activités de lecture ou lors d'autres activités. Cette lecture à haute voix leur permet notamment de vérifier les acquis des élèves. Pour finir, les enseignants (96%) trouvent nécessaire, avant tout, que les élèves prennent conscience des fonctions de l'écrit.

La deuxième partie de cette enquête concerne **les aspects matériels de l'enseignement de la lecture**. 71% des enseignants interrogés disposent d'un manuel de lecture. De plus, le plus grand nombre des enseignants consacre 1/3 du temps à des activités signifiantes et 2/3 à des activités de structuration.

Enfin, la troisième partie de l'enquête est consacrée à **l'enseignement de l'écriture**, au sens de production de textes. 62% des enseignants pratiquent des activités d'écriture pour vérifier les acquis des élèves en lecture et 51% disent le faire pour sensibiliser les élèves à la rédaction. Dans la majorité des cas, les élèves sont placés individuellement pour produire des écrits.

Ainsi, les résultats de cette enquête nous montrent que les enseignants considèrent encore l'écriture comme un outil d'apprentissage de la lecture. L'écriture n'est pas vraiment vue dans sa totalité et les élèves ne se voient pas proposer des activités de production d'écrits motivantes et de collaboration.

d) La découverte d'une méthode de lecture : À l'école des albums.

Une méthode de lecture « c'est l'ensemble des principes qui sous-tendent l'enseignement de la lecture. Les divers outils pédagogiques choisis par les enseignants, tels que les manuels et les cahiers d'élèves, concrétisent ces principes. Une méthode ne peut se réduire à un (seul) manuel »³³. Cependant, « il ne peut y avoir une méthode de lecture parfaitement naturelle et rationnelle, par cette excellente raison que les lettres sont des signes de convention, et qu'il n'y a pas de rapport naturel entre ces signes et les idées qu'ils expriment »³⁴.

Lors de mes recherches, j'ai découvert une méthode de lecture alliant albums de littérature de jeunesse et productions écrites. Cette méthode est intitulée *À l'école des albums*³⁵ et est publiée aux éditions RETZ.

En cohérence avec les programmes de 2008, elle a été conçue comme un outil de références pour

³³ GOIGOUX R., CÈBE S., 2006, *Apprendre à lire à l'école*, RETZ, page 7.

³⁴ COMPAYRÉ G., 1895, *Cours de Pédagogie - La lecture et l'écriture*,

³⁵ BOUVARD F., GIRARD S., HERMON DUC B., PERRIN A., 2007, *À l'école des albums*, RETZ.

l'élève. Cette méthode est composée d'un manuel pour l'élève, d'un cahier d'exercices, d'un guide pédagogique pour l'enseignant et de neuf albums de littérature de jeunesse.

Il s'agit d'une méthode innovante pour l'apprentissage de la lecture : elle concilie l'entrée dans la littérature à partir de neuf albums de référence, l'apprentissage organisé et méthodique du code et **l'importance des productions écrites.**

L'idée est de séparer le travail de compréhension et d'interprétation des textes (portant sur l'album) du travail d'apprentissage de la maîtrise du texte écrit (portant sur les textes de référence dans le manuel). Les allers et retours manuel/albums permettent de donner de la cohérence aux apprentissages : les albums permettent d'entrer dans la lecture et le manuel permet d'entrer dans l'écriture.

Ainsi, il s'agit d'une méthode où les élèves peuvent produire des textes personnels, émettre des avis critiques sur les textes ou encore laisser des traces de textes lus et appréciés. Tout au long de l'année scolaire, les élèves produisent des phrases avec l'aide d'étiquettes au début, puis de mots, pour ensuite aller vers la production libre.

Grâce à la découverte de cette méthode de lecture, j'ai pu constater qu'il est possible de mettre en place des situations permettant l'interaction entre la lecture et l'écriture. Une méthode de lecture ne doit donc pas seulement servir à apprendre à lire ; elle doit également être un outil permettant de mettre en relation la lecture avec d'autres disciplines. Toutefois, aucune méthode de lecture n'est parfaite mais son objectif principal doit être de permettre l'apprentissage de la lecture et de faire de chaque enfant un futur lecteur expert.

Pour conclure cette première partie, nous pouvons donc dire qu'au cours préparatoire, lecture et écriture sont et doivent être étroitement liées dans toutes les activités. Toutefois, comme nous avons pu le constater, les avis des chercheurs divergent quant à la façon de gérer cette interaction lecture-écriture. Aussi, je vais tenter de mettre en place un dispositif de recueil de données permettant de proposer des solutions concrètes à cette difficile interaction.

II) La méthodologie de recherche :

A) La problématique et ses hypothèses :

1) Rappel de la problématique.

Le thème de mon mémoire s'inscrit donc dans le domaine de la didactique de la langue et concerne plus particulièrement **l'articulation de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire**. Suite à mon questionnement sur cette articulation et suite à mes lectures, trois questions principales sont apparues :

1. Quelle place les productions écrites doivent-elles occuper dans l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire ?
2. Quelle(s) incidence(s) les productions écrites ont-elles sur l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire ?
3. Comment mettre en œuvre de manière efficace l'articulation lecture/productions écrites au cours préparatoire ?

Après réflexion et définition concrète des enjeux de mon mémoire, j'ai donc choisie de traiter la problématique suivante : **Apprentissage de la lecture au cours préparatoire : enjeux, place et objectifs de la production écrite.**

À travers cette problématique, je vais tenter de proposer des solutions concrètes et des méthodes envisageables au sein d'une classe afin d'articuler l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et de permettre à chaque élève du cours préparatoire d'accéder au *Socle commun de connaissances et de compétences*.

2) Les hypothèses de recherche.

Les hypothèses de recherche permettent d'orienter mon dispositif de recueil de données sur des points plus précis. Elles seront, par la suite, confirmées ou infirmées grâce au recueil et à l'analyse de ces données.

- ◆ **Première hypothèse : L'album de littérature de jeunesse est un outil efficace pour articuler lecture et écriture.**

Ma première hypothèse part de la constatation suivante : il faut souvent se relire pour pouvoir écrire.

Ainsi, je suppose que les albums pourraient faire l'objet de séances d'écriture en classe : le début et la fin de l'histoire sont lus et il faut inventer le passage intermédiaire. Il est également possible de compléter le récit en ajoutant un événement, ou, la fin peut être inventée puis comparée avec la fin originale.

L'album pourrait aussi permettre de mettre en place des situations d'écriture créative : une page de l'album est terminée, que peut-il se passer ensuite ?

À travers l'album, il serait également possible de mettre en place « une situation sociale de communication³⁶ » : produire un album en intégralité.

Ainsi, grâce à la mise en place de mon dispositif de recueil de données, je serai peut-être en mesure de constater si l'album de littérature de jeunesse permet de lier étroitement lecture et écriture en rendant ces deux actions indissociables.

◆ **Deuxième hypothèse : Le passage par l'oralisation est un lien entre la lecture et l'écriture.**

Ma deuxième hypothèse part de la constatation suivante : l'enseignant doit parvenir à créer un lien entre l'oral (connaissances acquises) et l'écrit (connaissances à acquérir). Les enfants doivent donc apprendre à oraliser ce qu'ils vont ensuite écrire.

Tout d'abord, les élèves pourraient oraliser leurs propres écrits (lire des parties rédigées au cours d'un exposé ou lire un écrit de travail) pour les communiquer aux autres, pour s'auto-évaluer ou encore pour mémoriser. La lecture à haute voix pourrait donc être un lien entre la lecture et l'écriture.

La dictée à l'adulte serait également une solution pour lier la lecture et l'écriture au cours préparatoire. Elle est d'ailleurs utilisée dès la maternelle et permet, avant même que l'élève ne maîtrise l'écriture, d'entrer dans une production écrite en étant aidé par l'adulte. Au cycle des apprentissages fondamentaux, il semblerait également que la mise en mots des textes produits passe encore de manière privilégiée par la dictée à l'adulte. Ainsi, la dictée à l'adulte permettrait aux élèves de construire leurs représentations sur l'acte d'écrire et sur la nature de l'écrit. Les activités de dictée à l'adulte constitueraient donc un cadre de réflexion sur les relations entre oral et écrit.

Ainsi, cette hypothèse sera validée ou infirmée suite au traitement des données recueillies par le biais de mon dispositif de recherche.

³⁶ CHARTIER A-M., CLESSE C., HÉBRARD J., 1998, *Lire écrire 2, produire des textes*, Paris, Hatier, page 13.

- ◆ **Troisième hypothèse : La variété des supports écrits permet d’articuler l’apprentissage de la lecture avec celui de l’écriture.**

À l’école, de nombreux supports écrits sont présents : les affiches d’information, les billets à transmettre aux parents, les documentaires, les magazines, les manuels, les contes, les bandes dessinées ... Il faudrait donc permettre aux enfants de manipuler ces différents supports, qu’il s’agisse de littérature de jeunesse ou non, afin de leur permettre de produire ce genre de supports écrits.

Ainsi, je pense qu’en découvrant de multiples supports écrits, les élèves vont donner du sens à leurs apprentissages et vont lier la lecture et l’écriture en produisant eux-mêmes ces types d’écrits (exemple : rédiger une liste de Noël après avoir lu un exemple de liste).

Ainsi, afin de répondre à la problématique posée et de valider ou d’infirmar les hypothèses de recherche, il me faut mettre en place un dispositif de recueil de données.

B) Présentation du dispositif de recueil de données :

Le recueil de données est un ensemble de méthodes ayant pour objectif de rassembler un ensemble d’éléments qualitatifs et quantitatifs dans le but de valider une hypothèse.

1) L’analyse et la comparaison de manuels de lecture.

En ce qui concerne l’apprentissage de la lecture et de l’écriture, « l’appui sur un manuel de qualité est un gage de succès pour cet enseignement délicat »³⁷. Mais, **qu’est-ce qu’un manuel de qualité ?**

Les manuels de lecture proposent des activités plus ou moins variées et équilibrées entre les différentes composantes de l’apprentissage de la lecture. Tous ont des points forts et des points faibles. Comme n’importe quel outil de l’accompagnement de l’apprentissage, il ne suffit jamais seul à garantir un enseignement sérieux et efficace de la lecture. Toutefois, il y contribue fortement.

« Un manuel de lecture sera de qualité s’il propose aux élèves concernés au moins trois types d’activités distinctes et complémentaires en lecture :

- Des exercices liés à la *compréhension* (compréhension du texte dans sa globalité,

³⁷ MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, 2008, *Bulletin Officiel hors-série n°3*, pages 17 et 21.

compréhension de certaines phrases, compréhension d'expressions ou de mots bien identifiés, capacité à lire longtemps (endurance), capacité à lire des textes variés (polyvalence)) ;

- Des exercices liés à la *production d'écrits* (capacité à copier, savoir calligraphier les lettres, savoir écrire par cœur des mots appris, être en mesure de rédiger des petites histoires d'au moins cinq lignes) ;
- Des exercices liés au *décodage de mots* (distinguer le nombre de syllabes orales et écrites dans le mot, savoir fusionner deux sons différents, savoir associer des syllabes entre elles pour lire des mots, connaître le nom et le son de chacune des lettres de l'alphabet, savoir lire les mots invariables qui sont les plus fréquents).

Ces trois parties devront être équilibrées pour chacune des leçons proposées »³⁸.

Ainsi, mon analyse de manuels s'effectuera selon les quatre grandes composantes de la lecture :

- Identification des mots et étude du code ;
- Compréhension des textes ;
- Acculturation au monde de l'écrit ;
- Production d'écrits.

Pour chaque composante, il s'agira de voir la place de l'écrit à travers des exemples d'exercices ou de consignes susceptibles de développer chez l'élève diverses habiletés dans le domaine de la production d'écrits.

L'ONL (Observatoire National de la Lecture) a déjà réalisé une analyse de cinq manuels : *Abracadalire*³⁹, *Lecture tout terrain*⁴⁰, *Léo et Léa*⁴¹, *Rue des Contes*⁴² et *Un monde à lire*⁴³. Suite à cette analyse, des « profils » des manuels ont été réalisés (**Annexe 2**). Mon but n'est pas de créer des graphiques comme l'ONL mais ces graphiques donnent une indication sur la place des productions écrites dans ces manuels.

Ainsi, mon choix de manuels s'est porté sur :

- *Ratus et ses amis* (Hatier, 1987) : il s'agit d'une **méthode mixte à influence syllabique**. J'ai sélectionné ce manuel parce qu'il est assez ancien et porte donc sur les Instructions Officielles de

³⁸ <http://lireaucp.fr/le-manuel-de-lecture/>

³⁹ FABRE D., FABRE E., 1996, *Abracadalire*, éditions Hatier.

⁴⁰ LURSE J., 2007, *Lecture tout terrain*, éditions Bordas.

⁴¹ CUCHE T., SOMMER M., 2004, *Léo et Léa*, éditions Belin.

⁴² BARON L., CONDOMINAS A., 2006, *Rue des Contes*, éditions Magnard.

⁴³ BOYER C., HARTMANN M., LE GUAY I., ROBERT N., 2005, *Un monde à lire*, éditions Nathan.

1985. De plus, tout comme *Léo et Léa*, ce manuel est connu comme ne proposant pas énormément de productions écrites. Je souhaite donc voir à quels moments il en propose et sous quelle(s) forme(s).

- *Mika* (RETZ, 1997) : il s'agit d'une **méthode interactive**. J'ai sélectionné ce manuel parce qu'il a été réalisé sous la direction de Gérard CHAUVEAU (auteur de plusieurs ouvrages théoriques sur la lecture).

- *Abracadalire* (Hatier, 1996) : il s'agit d'une **méthode mixte** élaborée par des professeurs des écoles. J'ai sélectionné ce manuel pour cette raison mais également parce que les histoires et les illustrations des albums sur lesquels s'appuie le manuel ont été confiées à des spécialistes de la littérature de jeunesse (Élisabeth BRAMI, PEF ...).

- *Ribambelle* (Hatier, 2005/2006) : il s'agit d'une **méthode mixte à départ global**. J'ai sélectionné ce manuel parce qu'il est récent et pourra effectuer un bon point de comparaison avec *Ratus et ses amis* qui porte sur d'anciens programmes officiels.

- *4 saisons pour lire au CP* (Magnard École, 1999) : il s'agit d'une **méthode idéo-visuelle** qui propose une entrée à partir d'albums et qui propose également de nombreux autres supports de lecture. J'ai sélectionné ce manuel notamment parce qu'il a été réalisé sous la direction de Jacques FIJALKOW.

Ainsi, mon choix de manuels s'est effectué selon **trois critères principaux** : la date de parution, le nom des auteurs qui ont élaboré ou dirigé l'élaboration du manuel et le type de méthode utilisée dans les manuels (mixte, interactive, syllabique ou idéo-visuelle). Enfin, j'ai décidé de sélectionner cinq manuels au total pour pouvoir avoir assez d'éléments de comparaison sans avoir trop d'informations à prendre en compte.

Cette analyse va donc me permettre de voir de quelle(s) manière(s) les auteurs de manuels de lecture essaient de lier la lecture et l'écriture, au travers des exercices proposés aux élèves. Il s'agira également de voir si ces derniers ont l'occasion de produire de véritables écrits ou s'il ne s'agit que de copie de mots. Par la même occasion, je pourrais constater quels types d'écrits sont proposés aux élèves afin de donner du sens à leurs apprentissages. Il sera intéressant de voir si les manuels portent sur des albums de littérature de jeunesse et si différents types d'écrits (documentaires, recettes, listes ...) leur sont proposés.

Au travers de cette analyse, il ne s'agira pas de déterminer quel manuel est le mieux adapté (puisque'ils sont tous de qualité) mais de **faire un constat actuel** et d'obtenir des réponses sur les méthodes à employer pour permettre d'articuler la lecture et l'écriture de manière efficace.

Enfin, j'ai décidé d'ajouter un dernier paramètre à ce premier volet du dispositif de recueil de données en étudiant une méthode d'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui ne nécessite **pas de manuel**. Pour ce faire, je vais me servir du livre *Apprendre à lire et à écrire sans manuel – une démarche transdisciplinaire* réalisé par Micheline HANRARD LADOUL et publié aux éditions RETZ en mars 2000. Cette étude va me permettre de comparer cet apprentissage sans manuel avec les apprentissages présentés par les différentes méthodes de lecture ci-dessus. Je pourrai ainsi constater de quels outils disposent les élèves et quelles sont les activités qui leur sont proposées en lecture-écriture.

2) L'observation et la pratique en classe de cours préparatoire.

Le deuxième volet du dispositif de recueil de données concerne **l'observation et la pratique en classe de cours préparatoire**. Suite à l'accord de Madame LAMPIN Laurence, j'ai pu effectuer un stage de quatre semaines (deux semaines en février 2012 et deux semaines en avril 2012) au sein de l'école privée Clair Accueil à Courrières (Pas-de-Calais).

Dans un premier temps, je présenterai mon lieu d'observation et de pratique à travers le contexte de l'école, l'enseignante et le contexte de la classe. Puis, dans un second temps, je développerai le dispositif de recueil de données prévu à travers l'observation de la classe, la mise en place et la prise en charge d'un projet et les entretiens avec l'enseignante.

a) Présentation du lieu d'observation et de pratique.

◆ L'école :

L'école **Clair Accueil** est une école catholique, soumise à une autorité diocésaine. Elle est sous-contrat avec l'enseignement d'état : tout en respectant les programmes de l'enseignement public, elle garde une identité propre en assurant un éveil à la foi. Les établissements sous contrat simple, qui ne peuvent être que des écoles primaires, sont soumis au contrôle pédagogique et au contrôle financier de l'État. Leurs enseignants, appelés « maîtres agréés », sont des salariés de droit privé, ayant un contrat de travail avec leur établissement privé, bien qu'ils soient rémunérés par l'État.

L'école Clair accueil comporte **cinq classes** : deux maternelles et trois élémentaires. Les effectifs pour l'année scolaire 2011/2012 sont les suivants :

- ◆ Une classe de TPS/PS composée de 14 TPS et de 20 PS ;

- ◆ Une classe de MS/GS composée de 11 MS et de 8 GS ;
- ◆ Une classe de CP composée de 19 élèves ;
- ◆ Une classe de CE1/CE2 composée de 13 CE1 et de 14 CE2 ;
- ◆ Une classe de CM1/CM2 composée de 17 CM1 et de 11 CM2.

La structure pédagogique est ainsi formée de cinq enseignants dont Madame LAMPIN, enseignante en classe de MS/GS et directrice de l'école. Une ATSEM (Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles) accompagne chaque jour l'enseignante de la classe de TPS/PS pour la réception, l'animation et l'hygiène des enfants, ainsi que la préparation et la mise en état de propreté des locaux et du matériel servant directement aux enfants. Le personnel de cantine vient compléter la structure.

◆ L'enseignante :

À l'occasion de mes quatre semaines de stage, Madame CARON Karine m'a accueillie au sein de sa classe de cours préparatoire.

Cette dernière enseigne depuis 1997. Madame CARON a enseigné deux années en cours préparatoire à Étapes puis est arrivée à Clair Accueil en 1999. Elle a enseigné en TPS/PS jusqu'à cette année où elle a repris une classe de cours préparatoire.

◆ La classe de cours préparatoire :

La classe est composée de 19 élèves dont trois élèves maintenus en CP. Certains élèves sont déjà des lecteurs autonomes tandis que d'autres élèves ont encore pas mal de difficultés en lecture. D'ailleurs, afin de remédier à ces difficultés, de l'aide personnalisée a été mise en place deux heures par semaine. Parmi les trois élèves maintenus en CP, deux élèves sont des bons lecteurs mais ont des problèmes en ce qui concerne le passage à l'écrit et la compréhension de textes.

Madame CARON utilise le manuel *Croque-lignes*⁴⁴ (Nathan, 2010) réalisé sous la direction de Jean-Émile GOMBERT (professeur de psychologie à l'université de Rennes 2). Cette méthode permet d'apprendre à lire et à écrire à partir d'œuvres de littérature de jeunesse et de textes documentaires.

⁴⁴ www.nathan.fr/croquelignes/

Elle propose un équilibre entre toutes les dimensions de l'apprentissage de la lecture :

- Étude du code ;
- Compréhension de textes ;
- Acquisition de vocabulaire ;
- Étude de la langue (grammaire et orthographe) ;
- Découverte de la formation des mots ;
- Interaction constante entre lecture et écriture.

La méthode *Croque-lignes* propose des outils simples et rassurants pour l'élève et riches et modulables pour l'enseignant :

- Deux manuels en couleur pour l'élève pour s'ouvrir au monde de l'écrit ;
- Deux cahiers d'exercices en couleur ;
- Dix posters en couleur et en très grand format ;
- Un guide pédagogique regroupant un CD audio pour la classe et un CD de ressources pour l'enseignant avec plus de 140 fiches de différenciation, des évaluations, des étiquettes, des affiches, des jeux ...

Madame CARON m'a confié qu'elle a choisi cette méthode pour pouvoir être guidée (surtout en début d'année scolaire) dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En effet, cette dernière n'a pas enseigné en cours préparatoire depuis 1999 et souhaite donc proposer le meilleur à ses élèves.

En ce qui concerne le programme de lecture et d'écriture, à la fin du mois de janvier 2012, certains sons sont déjà acquis par les élèves : [a] ; [i] ; [u] ; [e] ; [m] ; [n] ; [t] ; [l] ; [r] ; [o] et [p]. Madame CARON travaille un son par semaine voire deux sons : chaque son est étudié avec l'ensemble de ses graphies.

La méthode de lecture utilisée propose des albums de littérature de jeunesse qui ne sont pas encore accessibles aux enfants. Je suppose donc que la lecture à haute voix est employée par Madame CARON. Cette hypothèse sera vérifiée par la suite.

Pour finir, grâce au manuel *Croque-lignes*, les élèves ont accès à des textes authentiques (de la littérature de jeunesse, des documentaires, des poésies, des chansons, des recettes ...) qui donnent envie d'apprendre à lire.

b) Recueil de données prévu en classe de cours préparatoire.

◆ L'observation des élèves et de l'enseignante :

Lors des séances d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mon objectif principal sera d'observer l'interaction entre ces deux disciplines et les différentes méthodes utilisées par l'enseignante. J'ai donc prévu d'observer plusieurs points importants :

◆ L'utilisation du manuel *Croque-lignes* :

- Quelle est son importance au cours des séances de lecture et d'écriture ?
- Quels sont ses points positifs et ses points négatifs ?
- Quels sont les comportements des élèves face à cet outil ?
- Quel(s) type(s) d'exercices sont proposés aux élèves ?
- Quels sont les supports mis à la disposition des élèves ?
- Quelle est la place des productions écrites dans l'apprentissage de la lecture ?

◆ La place et le rôle des albums de littérature de jeunesse au sein de la classe :

- Sont-ils présents au sein de la classe ?
- Les élèves ont-ils à leur disposition une bibliothèque ?
- Quelle est la fréquence d'utilisation des albums au cours des séances ?
- À quoi servent les albums lorsqu'ils sont utilisés dans des séances ?
- De quel(s) type(s) d'albums s'agit-il ?

◆ Le passage par l'oralisation :

- L'enseignante utilise-t-elle la lecture à haute voix ?
- L'enseignante utilise-t-elle la dictée à l'adulte ?
- Les élèves ont-ils l'occasion de lire des textes devant leurs camarades ?

◆ Les supports écrits :

- L'enseignante essaye-t-elle de varier au maximum les types d'écrits proposés aux élèves ?
- Quels types d'écrits sont présents dans le manuel de lecture ?
- Les types d'écrits sont-ils simplement des outils ou plutôt des supports d'apprentissage ?

Grâce à ces questions, je vais pouvoir observer des points précis lors des séances et recueillir des informations intéressantes et importantes pour répondre à ma problématique.

◆ La pratique à travers la mise en place d'un projet :

Pour ce stage d'observation et de pratique accompagnée en classe de cours préparatoire, j'ai décidé de mettre en place un projet d'écriture avec les élèves. La pédagogie de projet est une démarche où un groupe d'élèves et un ou des enseignants s'engagent dans une tâche conçue, organisée et conduite de façon collective et coopérative. Le but commun de ce projet est de réaliser **un album de littérature de jeunesse** contenant une structure répétitive.

Au travers de la mise en place de ce projet, je vais pouvoir observer les comportements des élèves vis-à-vis des albums mais également vis-à-vis de la production d'écrits. Il sera important de constater les difficultés que les élèves rencontrent pour produire de l'écrit et les relations qu'ils ont avec la lecture et l'écriture.

Le point de départ du projet est la lecture de l'album *Moi, si j'étais grand* de Éva JANIKOVSKY publié aux éditions La joie de lire. J'ai choisi cet album pour plusieurs raisons : **le thème de l'avenir, la structure répétitive** « Moi, si j'étais grand » et **les illustrations** qui, volontairement, donnent l'impression que des enfants auraient pu les réaliser.

Dans cet album, l'auteur se met à la place de l'enfant qui doit, sans cesse, se plier à la volonté des adultes. Avec humour et poésie, elle exprime les rêves des enfants une fois qu'ils auront atteint l'âge adulte.

Ce projet se décline donc en cinq séances de 45 minutes environ :

➤ La **première séance** débute par la découverte de la première de couverture de l'album *Moi, si j'étais grand* (**Annexe 3**). Les élèves m'indiquent ce qu'ils voient, ce qu'ils lisent et nous discutons des éléments qui composent cette première de couverture (le titre, l'auteur, l'illustrateur ...). Suite à cela, je lis l'album à haute voix en mettant l'intonation, en respectant la ponctuation et en montrant les illustrations aux élèves. Suite à la lecture, a lieu une discussion collective sur la compréhension de l'album : Quel est le personnage principal ? Quels sont les personnages secondaires ? De quoi parle l'histoire ? ... Cette discussion a pour but de mettre en avant la structure répétitive (identique au titre de l'album) et de faire émerger l'idée de créer notre propre album de classe sur la même structure que *Moi, si j'étais grand*. Pour terminer la séance, j'explique aux élèves le futur travail à réaliser : chacun aura sa propre page dans l'album et sera

responsable du texte et de l'illustration de sa page.

➤ La **deuxième séance** commence par un rappel de la séance précédente par les élèves puis, à l'oral, je demande aux élèves de me dire ce qu'ils voudraient faire, s'ils étaient grands. Le but est d'obtenir une phrase commençant par « Moi, si j'étais grand » et de rappeler la différence entre le masculin et le féminin. Ensuite, je distribue une demi feuille de brouillon sur laquelle les élèves doivent écrire au moins deux propositions de phrases à insérer dans l'album. Pour les aider, je leur met à disposition certains verbes : « ferais », « serais », « saurais », « aurais » ... Une fois les phrases écrites au brouillon (**Annexe 4**), chaque élève passe au tableau, devant ses camarades, afin de lire ses phrases puis, collectivement, nous sélectionnons la meilleure phrase pour chaque enfant.

Suite à cette séance, je corrige les phrases des élèves puis, sur chaque feuille de brouillon, je leur écrit le modèle de la phrase sélectionnée (**Annexe 5**).

➤ Lors de la **troisième séance**, je distribue aux élèves une demi feuille blanche afin de réaliser **une esquisse** de leurs illustrations (**Annexe 6**). Au préalable, nous discutons du fait que l'illustration doit bien correspondre au sens de la phrase. Une fois le brouillon terminé, les élèves s'entraînent à réécrire leur phrase grâce au modèle fourni.

➤ Lors de la **quatrième séance**, je distribue une feuille blanche cartonnée à chaque élève, sur laquelle j'ai réalisé **un cadre pour l'illustration et des lignes pour le texte**. Chaque enfant peut alors dessiner son illustration au propre et recopier sa phrase en ajoutant, à sa page, son prénom. Je précise bien aux élèves qu'il faut s'appliquer puisque les pages constitueront l'album. Une fois les pages terminées, les élèves remarquent qu'il manque encore la première de couverture. Nous décidons donc collectivement du titre puis nous rappelons qu'il faut y ajouter le nom des auteurs et des illustrateurs.

Suite à cette séance, je relie les pages de l'album en ajoutant une page blanche pour la première de couverture, sur laquelle je réalise 19 cadres.

➤ La **cinquième séance** correspond à la réalisation de la première de couverture de notre album. Tour à tour, les élèves viennent réaliser leur portrait dans un cadre et y ajoutent leur prénom. À la fin de la séance, je présente l'album ainsi réalisé aux élèves (**Annexe 7**), je propose de le leur lire et je leur demande leurs avis sur notre création.

À travers la mise en place et la direction de ce projet, je vais pouvoir, dans une situation concrète, tester mes hypothèses et constater les comportements des élèves face à un projet de lecture-écriture.

◆ Les entretiens avec l'enseignante :

L'entretien est une technique qualitative de **recueil d'informations** permettant de centrer le discours des personnes interrogées autour de thèmes ou de questions ouvertes définies préalablement et consignées dans un guide d'entretien.

L'entretien permet donc de recueillir des informations de **différents types** : des faits et des vérifications de faits, des opinions et des points de vue, des analyses, des propositions, des réactions aux premières hypothèses et des conclusions des évaluateurs.

Dans le cadre de mon mémoire et de ma problématique, il me semblait intéressant de prévoir des entretiens avec quelques enseignants de cours préparatoire dans le but de recueillir leurs points de vue et leurs méthodes vis-à-vis de l'articulation de la lecture et de l'écriture. N'ayant pas eu de retours positifs de la part des enseignants contactés, les réponses de Madame CARON m'aideront toutefois à éclairer cette question de l'interaction lecture-écriture.

Ainsi, j'ai préparé quelques questions importantes que je souhaite poser à Madame CARON et qui sont susceptibles de répondre à ma problématique et de confirmer ou non mes hypothèses :

- Quelles sont les difficultés particulières que vous pouvez observer chez vos élèves en ce qui concerne la lecture et l'écriture ?
 - Comment situeriez-vous vos élèves dans ces deux domaines ?
 - Pratiquez-vous souvent la lecture à haute voix ?
 - Ressentez-vous certaines difficultés à enseigner la lecture et l'écriture ?
 - De quelle(s) façon(s) pensez-vous joindre l'apprentissage de la lecture avec celui de l'écriture ? Au travers de quelles activités ?
 - Comment se déroule une séance à la médiathèque ?

Cette liste de questions est non exhaustive et sera, très certainement, complétée au fur et à mesure de la discussion avec Madame CARON.

Pour conclure, les deux volets de ce dispositif de recueil de données me paraissent très importants dans le contexte de ma recherche. En effet, d'une part, l'analyse et la comparaison des manuels de lecture va me permettre de recueillir des données importantes sur les exercices proposés aux élèves, sur la place de l'écriture dans ces manuels et sur la variété des supports proposés aux élèves. D'autre part, l'observation et la pratique en classe de cours préparatoire va me permettre de recueillir des données concrètes, « sur le terrain ». Je vais pouvoir observer les méthodes de l'enseignante et les comportements des élèves face à la lecture-écriture. En mettant en place un projet, j'aurai également l'occasion de tester mes hypothèses dans une situation réelle et de proposer aux élèves des outils efficaces pour articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de l'écriture. Pour finir, Madame CARON pourra me transmettre ses connaissances dans ces domaines qu'il s'agisse de ses difficultés ou de ses propositions concrètes d'activités ou de supports liant la lecture et l'écriture.

III) Traitement des résultats de la recherche et analyse réflexive :

A) Présentation et traitement des résultats :

1) L'analyse et la comparaison de manuels de lecture.

a) L'analyse des méthodes selon les composantes de la lecture.

◆ Analyse du manuel *Ratus et ses amis* (Hatier, 1987) :

Les auteurs de *Ratus et ses amis* (Inspecteur de l'Éducation Nationale et orthophoniste) s'appuient sur les Instructions Officielles de 1985. Ils présentent leur démarche brièvement dans le guide du maître. Il s'agit d'une méthode mixte basée sur l'analyse et la combinatoire. Le manuel se présente sous la forme d'une double page (prototype assez classique). Sur la page de gauche, les élèves découvrent une illustration avec un texte en-dessous. Ces textes proposés sont conçus et écrits pour l'apprentissage du code. Ils évoquent l'univers quotidien d'un rat vert (*Ratus*), d'un chat (*Belo*) et de deux enfants (*Mina* et *Marou*).

Analyse selon les quatre grandes composantes de la lecture :

➤ **Identification des mots et étude du code :** *Ratus et ses amis* est une méthode de lecture qui donne beaucoup d'importance à l'étude du code. Il s'agit d'une méthode syllabique à départ graphique : elle prend comme point de départ les lettres (graphèmes) quand d'autres méthodes choisissent le son (départ phonique). Les élèves apprennent les lettres de l'alphabet (noms et sons), travaillent les syllabes, lisent et écrivent les minuscules... Toutefois, l'ordre alphabétique n'est pas évoqué et le travail des majuscules est inexistant. Enfin, les élèves ont l'occasion de déchiffrer des mots inconnus et possèdent un répertoire de mots-outils.

➤ **Compréhension des textes :** À travers son titre et l'illustration de sa couverture qui se veut très dynamique, *Ratus et ses amis* ressemble à un roman scolaire. Les élèves ont l'occasion de travailler la compréhension de textes mais les textes me semblent assez simplistes. De plus, les élèves accèdent à la compréhension littérale des textes mais la compréhension fine est assez peu travaillée. Toutefois, la lecture à haute voix est très présente et les dialogues sont fréquents.

➤ **Acculturation au monde de l'écrit :** *Ratus et ses amis* ne propose pas de découvrir des ouvrages issus de la littérature de jeunesse. Dans la démarche pédagogique, les enseignants

peuvent donc l'escorter de toutes sortes d'autres récits ou types de textes.

➤ **Production d'écrits :** *Ratus et ses amis* propose peu de variétés dans les exercices de productions d'écrits. Les élèves ont parfois l'occasion de concevoir, collectivement puis individuellement, des productions écrites mais ne sont pas mis en situation de relecture et de réécriture. Les élèves ont toutefois à leur disposition deux cahiers d'expression écrite pour apprendre à s'exprimer avec aisance par écrit.

◆ Analyse du manuel *Mika* (RETZ, 1997) :

Mika est une méthode de lecture dans laquelle l'influence de Gérard CHAUVEAU est évidente. « En même temps qu'il essaie d'apprendre à lire, l'enfant doit apprendre à apprendre à lire »⁴⁵. Les auteurs, Catherine DE SANTI-GAUD et Mireille USSEGLIO ont choisi de structurer leur méthode autour de la lecture d'albums en feuillets, spécialement élaborés pour la méthode (*Les albums de Mika*).

La démarche comprend **trois phases** essentielles :

- La séquence débute obligatoirement par un temps de langage (résumé de la situation, enrichissement du lexique ...).
- La deuxième phase concerne la découverte du texte et de son illustration.
- La séquence se termine par l'imprégnation des mots et le travail sur le sens (exercices en situation de regroupement ou exercices individuels).

Analyse selon les quatre grandes composantes de la lecture :

➤ **Identification des mots et étude du code :** Selon les auteurs de *Mika*, le décodage n'est pas l'étape première de la lecture. L'enfant devient lecteur s'il cesse, justement, de focaliser son attention sur « les lettres » et le déchiffrement pour questionner le contenu du texte. Décoder est donc un moyen et non une fin. Pour les auteurs, il est fondamental d'enseigner, dès le début de l'année, la combinatoire mais également, la complexité de notre code graphique. L'étude de la combinatoire se fait pendant le travail sur le texte et à l'aide d'un travail effectué en parallèle.

➤ **Compréhension des textes :** Pour les auteurs, lire c'est faire une interaction entre le décodage et la compréhension. Dès le début, *Mika* donne la priorité à la découverte et à la compréhension de vrais textes et, en particulier, de textes littéraires simples. Leur volonté est de former des lecteurs de textes. Des regroupements en classe entière sont prévus pour permettre de

⁴⁵ CHAUVEAU G., 1993, *L'enfant apprenti-lecteur. L'entrée dans le système de l'écrit*, Paris, INRP, L'Harmattan, pages 17-18.

travailler les textes collectivement, en équipe. Les textes proposés sont les suivants : écrits événementiels, album-randonnée, récit-conte, récit-légende, album-roman ...

➤ **Acculturation au monde de l'écrit** : Pour les jeunes élèves, entrer dans l'écrit, c'est entrer en littérature. Il faut donc permettre très tôt aux élèves de vivre des situations et des expériences de lecture « par procuration ». L'enseignant doit procéder à la lecture à haute voix pour que les élèves aient des pratiques de lecture avant de savoir lire. Se familiariser avec le monde des écrits c'est donc avoir un projet de lecteur et comprendre les fonctions de l'écrit. *Mika* est donc une méthode de lecture qui donne une place importante à la lecture offerte à haute voix, durant laquelle les élèves apprennent à comprendre des textes qu'ils ne sont pas encore capables de lire seuls.

➤ **Production d'écrits** : Les auteurs ont pensé *Mika* de façon à établir une liaison étroite entre l'apprentissage de la lecture et celui de la production d'écrits. Les histoires sont découpées en feuillets de manière à permettre aux élèves d'imaginer la suite. Les auteurs proposent également la dictée à l'adulte, la rédaction par les élèves et des exercices de manipulation.

◆ **Analyse du manuel *Abracadalire* (Hatier, 1996) :**

Abracadalire est un manuel de lecture élaboré par Danièle FABRE, professeur des écoles en cours préparatoire, et Edgar FABRE, conseiller pédagogique. Les histoires et les illustrations des albums sur lesquels s'appuient le manuel ont été confiées à des spécialistes de la littérature de jeunesse (Élisabeth BRAMI, PEF ...). *Abracadalire* est constitué autour de cinq histoires complètes présentées en feuillets. Le texte long est lu par l'enseignant et le travail sur le code et sur le sens se fait sur des textes de base (textes reconstitués à partir de l'histoire complète).

Les deux livrets pour l'élève sont structurés de la même manière : une double page pour construire du sens et une double page consacrée à l'étude du code.

Analyse selon les quatre grandes composantes de la lecture :

➤ **Identification des mots et étude du code** : Les auteurs précisent que l'identification des mots est une condition non suffisante mais nécessaire à la compréhension des textes. Les textes de base ont été élaborés de façon à proposer deux mots nouveaux par jour, en moyenne (soit entre 60 et 80 mots nouveaux pour une histoire complète). Les auteurs proposent une étude du code régulière et progressive : identification du son, mise en relation avec la (les) lettre(s), combinatoire et réinvestissement.

➤ **Compréhension des textes** : Les auteurs affirment la nécessité de permettre aux

élèves de prendre conscience des procédures de construction du sens. Ils proposent donc un équilibre entre histoires entendues et textes lus pour que les élèves prennent des indices et émettent des hypothèses. Toutefois, il est primordial de justifier les hypothèses par un retour systématique au texte afin d'éviter la « lecture devinette ». Ainsi, le manuel *Abracadalire* propose également un recours régulier à la lecture à haute voix afin de favoriser les stratégies de construction du sens des histoires.

➤ **Acculturation au monde de l'écrit :** Les auteurs ont accordé une place importante au texte narratif parce qu'il fait le plus partie de la culture des élèves. Toutefois, d'autres types d'écrits sont proposés dans les livrets tels que la publicité ou la poésie. Mais, ces supports écrits concernent davantage des situations de réinvestissement et ne sont pas utilisés concrètement comme support de l'apprentissage de la lecture.

➤ **Production d'écrits :** Dix projets d'écriture sont proposés aux élèves dans les cahiers d'activité (écriture d'un poème, d'une comptine, d'une lettre, d'un portrait ...). Au départ, les élèves découvrent le texte référent et sa structure puis, ils formalisent leur projet et préparent leurs outils (banque de mots). Suite à la préparation, les élèves produisent un écrit de manière plus ou moins autonome puis, relisent cet écrit (grille de questions) et l'illustrent.

◆ **Analyse du manuel *Ribambelle* (Hatier, 2005/2006) :**

L'objectif de *Ribambelle* est de construire simultanément le sens et le code : les albums sont puisés, pour la plupart, dans la littérature de jeunesse. Ils ont été choisis en fonction des critères de variété et des qualités des textes et des illustrations, de leur structure et de leur difficulté littéraire. La longueur du texte et sa difficulté imposent l'ordre dans lequel ils sont abordés ainsi que le temps consacré à chacun d'eux.

Analyse selon les quatre grandes composantes de la lecture :

➤ **Identification des mots et étude du code :** La démarche des auteurs est la suivante : repérage et localisation du phonème étudié dans des mots, identification de la (les) lettre(s) associée(s) au phonème étudié, écriture de syllabes contenant le phonème étudié et mémorisation du mot référence.

➤ **Compréhension des textes :** Dans la méthode *Ribambelle*, la lecture à haute voix est régulièrement conseillée par les auteurs (Inspecteur de l'Éducation Nationale, conseiller pédagogique, maître formateur et maître de conférence). Les albums de littérature de jeunesse

permettent une mise en relation permanente avec des situations d'écriture.

➤ **Acculturation au monde de l'écrit :** Le manuel utilise cinq albums basés uniquement sur la fiction. C'est donc à l'enseignant de les mettre en réseau avec d'autres ouvrages proposés dans le guide pédagogique. Selon les auteurs, le support d'un album permet une entrée dans une culture littéraire réelle et suscite davantage l'envie de lire.

➤ **Production d'écrits :** Les enseignants ont à leur disposition de nombreuses propositions d'écrits dans les cahiers d'activités. Il est d'autre part recommandé, dans le guide pédagogique, de munir les élèves d'un cahier personnel de production d'écrits dans lequel ils pourront aussi écrire librement. La complémentarité entre exercices de lecture et exercices d'écriture est assurée.

◆ **Analyse du manuel *4 saisons pour lire au CP* (Magnard École, 1999) :**

4 saisons pour lire au CP propose une entrée à partir d'albums de qualité, mais qui ne sont pas le support direct de l'activité de lecture et de l'apprentissage technique. Cette méthode met l'accent sur trois points principaux : la construction du temps (voyage à travers les saisons), l'aspect culturel (lecture de documents très divers) et l'apprentissage de la langue écrite (activités de relecture et d'écriture).

L'activité de lecture est découpée en **trois grandes phases** :

- Une lecture-découverte qui a pour fonction de permettre aux élèves de comprendre ce qui est écrit.
- Une relecture du texte guidée par des activités préparatoires courtes et variées.
- Des activités de relecture et d'écriture.

Analyse selon les quatre grandes composantes de la lecture :

➤ **Identification des mots et étude du code :** Pour les auteurs, l'activité d'écriture est un moyen privilégié pour construire les correspondances graphophonologiques. L'étude du code se fait donc à travers l'écriture-découverte (le maître pose des questions nécessaires à l'élaboration d'un message) et l'écriture en mémoire immédiate (le maître efface un groupe de mots du texte connu).

➤ **Compréhension des textes :** Pour les auteurs, l'objectif essentiel des activités de lecture est l'accès au sens. Ils cherchent à faire en sorte que les élèves acquièrent une compréhension autonome des consignes et verbalisent leurs stratégies de validation. De même, les activités de relecture et d'écriture proposent des activités centrées sur la compréhension.

➤ **Acculturation au monde de l'écrit** : Le support central, point de départ des activités de lecture et d'écriture, est l'album de littérature de jeunesse. Il permet d'aborder des thèmes susceptibles d'intéresser les élèves et de ne pas les couper de l'univers oral : l'apprentissage de la langue écrite doit se faire dans le prolongement de la langue parlée. *4 saisons pour lire au CP* propose également d'aborder, dès le CP, la recherche documentaire à l'aide d'un livre documents.

➤ **Production d'écrits** : Pour les auteurs de *4 saisons pour lire au CP*, les activités de lecture et d'écriture doivent être menées de pair, dès le début de l'année, pour permettre aux élèves d'accéder à une première maîtrise de la langue écrite. C'est en écrivant qu'un élève apprend à lire parce qu'il avance dans sa connaissance de la langue : l'écriture est une démarche beaucoup plus active que la lecture. Les auteurs proposent donc des activités pour développer la conscience du rapport entre l'oral et l'écrit (l'écriture en démonstration, la dictée à l'adulte, l'écriture en accompagnement), des activités pour développer l'habileté graphique (importante pour progresser dans la production écrite), des activités pour développer l'oralisation, des activités pour déclencher la production d'écrit (activités à portée des élèves et motivantes)...

◆ **Analyse d'une méthode de lecture sans manuel** :

Le livre *Apprendre à lire et à écrire sans manuel – Une démarche transdisciplinaire* de Micheline HANRARD LADOUL propose une véritable méthodologie, souple mais néanmoins rigoureuse, permettant à chaque enseignant de construire des situations d'apprentissage qui exploitent l'environnement social et culturel proche de l'enfant, tout au long de l'année.

La démarche s'appuie sur **divers supports** :

- Des textes empruntés à la vie de classe ;
- Des livres de jeunesse (albums et documentaires) librement choisis par les enfants ;
- Des dictionnaires ;
- Des répertoires de textes et de mots constitués par la classe.

L'accompagnement progressif des livres, des documents, des textes, des phrases, de mots et des lettres s'accompagne de productions d'écrits régulières qui complètent le « savoir lire » : comprendre et maîtriser le code. Ainsi, il s'agit « d'élaborer une méthodologie, c'est-à-dire une façon de faire composée d'éléments stables permettant de construire une méthode active, ouverte, auto-réflexive et personnalisée, apportant un souffle de liberté dans l'exploitation cadrée de réelles situations d'apprentissage, hors des manuels scolaires imposant un rythme inadéquat et artificiel. [...] Cet ouvrage est l'analyse réflexive d'une pratique de classe qui expose une méthodologie

illustrée par des exemples de situations d'apprentissage vécues »⁴⁶.

Ce livre est divisé en trois périodes : le mois de septembre pour prendre des repères, la période d'octobre à février-mars pour passer du texte à la lettre et la période d'avril à juin pour travailler le questionnement. Micheline HANRARD LADOUL met à disposition des enseignants des outils pour construire leurs situations d'apprentissage et pour évaluer la progression de chaque élève. Ce livre ressemble donc à un guide pédagogique et propose des exemples pour une pratique de classe au quotidien.

Analyse selon les quatre grandes composantes de la lecture :

➤ **Identification des mots et étude du code** : Les prénoms des enfants sont le premier support d'analyse visuelle et phonique et le premier lien entre l'oral et l'écrit. Dès les premiers jours de CP, les vingt-six lettres de l'alphabet sont présentées dans leurs différentes écritures. La mémorisation de l'ordre alphabétique et des lettres le constituant se fera par énonciation quotidienne, imprégnation et jeux. La gestion relève d'un équilibre rigoureux entre compréhension et code grapho-phonétique.

➤ **Compréhension des textes** : Dès le mois de septembre, l'auteur propose de visiter le quartier pour montrer aux enfants la multiplicité des écrits rencontrés et pour leur faire prendre conscience que lire n'est pas le seul fait de l'école. Lire est un acte qui facilite les relations sociales en dehors de l'école. À partir du mois d'octobre, une démarche générale d'appropriation est proposée. Pendant un temps d'exploration libre et individuel, l'élève explore et observe son écrit. Par groupe de trois ou quatre, les enfants confrontent leurs stratégies pour arriver à une première compréhension. Suite à cette confrontation, l'enseignant procède à une synthèse puis lit le texte à haute voix.

➤ **Acculturation au monde de l'écrit** : L'objectif essentiel de la méthodologie est d'apprendre à lire en confrontant l'enfant à des situations d'apprentissage fournies par son environnement social et culturel, incluant la découverte du monde et l'exploration du lieu ressource que représente la **Bibliothèque Centre Découverte (BCD)**. Ainsi, l'élève est confronté à tous les supports écrits que l'enseignant met à sa disposition.

➤ **Production d'écrits** : À partir du mois d'avril, il s'agit de lire le texte pour écrire, construire et produire du sens. L'auteur propose donc différents outils (le dictionnaire, le livre de jeunesse, le cahier répertoire de textes ...) permettant de mettre les élèves en situation de production d'écrits.

⁴⁶ HANRARD LADOUL M., 2000, *Apprendre à lire et à écrire sans manuel – Une démarche transdisciplinaire*, RETZ, page 7.

Ainsi, cette méthode sans manuel permet aux élèves d'apprendre à lire dans un contexte transdisciplinaire et culturellement riche. Ils sont quotidiennement confrontés à des situations de construction et de production de sens et acquièrent une mémoire lexicale et syntaxique.

b) La comparaison des méthodes.

Comme nous avons pu le constater lors de cette analyse, chaque méthode propose une mise en relation plus ou moins approfondie de l'apprentissage de la lecture avec celui de l'écriture. Certains manuels mettent plus souvent les élèves dans des situations de productions d'écrits et leur permettent d'élaborer une langue écrite et d'avoir une activité langagière écrite.

En effet, pour les auteurs de *Mika*, l'apprentissage de la langue écrite ne se limite pas au code alphabétique mais doit prendre en compte trois objets d'étude : les différents codes écrits, l'acte de lire et les pratiques culturelles de la lecture. Fondamentalement, un élève apprend à lire en s'appropriant nos pratiques culturelles de l'écrit. En effet, pour lire, il ne suffit pas de savoir décoder. « L'activité de lecture [...] est une activité à la fois culturelle et langagière »⁴⁷. Pour Gérard CHAUVÉAU, l'élève doit être un pratiquant de la culture écrite : commencer à lire c'est entrer dans la culture écrite et dans la langue écrite. Un bon lecteur doit donc être capable de mettre le déchiffrement au service du sens et de la lecture-compréhension. Le savoir-lire de base possède donc deux aspects : savoir décoder (identifier les mots) et savoir explorer (questionner les phrases).

Cette idée est renforcée par l'approche constructiviste du manuel *4 saisons pour lire au CP* dans lequel les activités sont pensées de façon à rendre l'élève actif et acteur de ses apprentissages. Les auteurs de cette méthode prennent comme postulat de départ que c'est en écrivant qu'un élève apprend à lire parce qu'il avance dans sa connaissance de la langue. D'ailleurs, dans son article, Gérard CHAUVÉAU⁴⁷ précise qu'une pédagogie de la réussite en lecture doit être coopérative (la relation adulte-enfant passe notamment par la lecture à haute voix et la dictée à l'adulte), culturelle (les élèves doivent travailler sur la lecture écrite), conceptuelle (les maîtres doivent stimuler l'activité réflexive) et interactionniste (les élèves sont « chercheurs de code » et « chercheurs de sens »). Dans ces quatre aspects, nous voyons donc bien que le maître doit permettre à l'élève d'être acteur de ses apprentissages.

De plus, dans le manuel *Abracadalire*, les élèves ont l'occasion de créer des projets d'écriture. Toutefois, ces projets sont parfois très guidés et laissent peu de place aux recherches et aux essais des élèves. Il manque donc des activités intermédiaires ou complémentaires de production écrite.

⁴⁷ CHAUVÉAU G., 2004, *L'accès au savoir-lire de base et la découverte de la culture écrite*, in La nouvelle revue de l'AIS n°25, pages 9-15.

L'idée de projet d'écriture me semble vraiment intéressante mais il faut laisser des moments d'autonomie aux élèves pour qu'ils apprennent à se relire et à réécrire. Il serait également nécessaire, dans le cadre de tel projet, d'accompagner les élèves d'un point de vue méthodologique et dans une réflexion sur les procédures qu'ils mettent en œuvre.

Le manuel *Ratus et ses amis*, quant à lui, propose deux cahiers d'expression afin d'écrire de petits textes autour du personnage et d'acquérir des bases en orthographe et en expression écrite. Toutefois, cette méthode me semble trop centrée sur le personnage principal et très peu ouverte sur les autres types d'écrits. Les enseignants ont donc tout intérêt à compléter ce manuel par l'étude d'albums de littérature de jeunesse, de documentaires, de recettes ... En effet, dans la méthode *4 saisons pour lire au CP*, la variété des textes proposés dans le manuel et la qualité des albums référents permettent une richesse et une diversité des activités de lecture et d'écriture. D'ailleurs, dans la méthode *Ribambelle*, l'album est le point de départ de l'apprentissage de la lecture mais les auteurs proposent une mise en réseau pour chaque lecture collective pertinente pour permettre aux élèves de découvrir et d'étudier toutes sortes d'écrits.

Pour finir, dans chaque méthode, la lecture à haute voix est présente et plus ou moins importante. Dans *Mika*, la place de l'oral est primordiale et la lecture à haute voix, tout comme la dictée à l'adulte, peuvent aboutir à un écrit collectif ou à plusieurs écrits. De plus, dans *Abracadalire*, le texte lu par le maître est le déclencheur d'émission d'hypothèses sur la suite de l'histoire (chaque texte se termine par une question) et donc de productions écrites possibles. Dans la méthode sans manuel de Micheline HANRARD LADOUL, la lecture à haute voix de l'enseignant précise le vocabulaire, suscite la visualisation et la mise en scène des principales évocations. L'enseignant lit de façon expressive de manière à induire du sens et de la compréhension. Le texte est « vu » et « entendu ». La lecture à haute voix représente donc l'expression orale de l'écrit.

Grâce à cette analyse comparative de méthodes et de manuels de lecture, j'ai pu commencer à apporter des réponses à la problématique posée. En effet, j'ai pu remarquer l'importance de l'album de littérature de jeunesse, l'importance de la variété des supports écrits et la place de la lecture à haute voix dans l'interaction lecture-écriture. Ces notions correspondent à mes hypothèses de départ. Toutefois, elles peuvent être complétées par l'importance de l'orthographe ou encore la nécessité de la construction d'un capital lexical. Ainsi, grâce à cette analyse, je commence à trouver des solutions à ma problématique de recherche, qui vont être renforcées et/ou complétées par le deuxième volet de mon dispositif de recherche.

2) L'observation et la pratique en classe de cours préparatoire.

a) L'observation des élèves et de l'enseignante.

◆ L'utilisation du manuel *Croque-lignes* :

Les élèves de la classe de Madame CARON utilisent le manuel *Croque-lignes* quotidiennement. Chaque élève a à sa disposition les deux tomes du manuel et des fiches d'exercices correspondant aux cahiers d'exercices pour l'élève. Les deux tomes sont constitués de dix histoires au total divisées en épisodes. Chaque épisode correspond à l'étude d'un son sous toutes ses graphies.

Lors de mon observation en février, les élèves étudiaient un documentaire intitulé *Le monde d'Abuk* et évoquant la vie des Inuits en Arctique. Au travers de ce documentaire, les élèves découvraient les sons [e], [k], [ɔ̃] et [d]. Pour commencer la séquence, l'enseignante lit le premier épisode à haute voix pendant que les élèves écoutent et suivent avec leur manuel. Cette lecture à haute voix va leur permettre d'accéder à la compréhension du documentaire. Suite à cette lecture et à une discussion collective sur la compréhension de l'histoire, l'enseignante lit une comptine aux élèves qui permet de découvrir le nouveau son auquel correspond un mot-référent. Une fois le son découvert, les élèves ont accès à sa (ses) graphie(s) au travers de mots qu'ils proposent et que l'enseignante écrit au tableau (dictée à l'adulte) mais également au travers de mots écrits sur la page suivant l'épisode lu et intitulée « Des sons et des lettres » (**Annexe 8**).

Une fois le son découvert, les élèves doivent compléter une fiche d'exercices composée généralement de quatre ou cinq exercices (**Annexe 9**). Les deux premiers exercices sont souvent des exercices de vocabulaire, de compréhension ou d'expression écrite et les deux exercices suivants sont des exercices sur les sons et les lettres et donc sur la correspondance graphophonologique. Cette fiche se termine toujours par une ou deux ligne(s) d'écriture.

Grâce à l'observation de ce manuel de lecture en classe, j'ai pu constater qu'il proposait aux élèves de travailler à partir d'une grande variété de supports écrits : un conte traditionnel, un conte détourné, des documentaires, un album de littérature de jeunesse, un conte d'Afrique de l'Ouest, ... De plus, à l'intérieur de chaque séquence, les élèves bénéficient d'une lecture à haute voix de l'enseignante complétée par l'utilisation d'un CD audio. Pour finir, dans chaque fiche d'exercices, le lien entre la lecture et l'écriture est présent à travers des exercices d'expression écrite, d'écriture ou de vocabulaire. J'ai pu remarquer que les élèves aiment beaucoup ce manuel et ses histoires et qu'ils

se sont très vite habitués à sa structure et à son organisation (un son par épisode, une comptine pour découvrir le son, des mots-référents affichés dans la classe...).

◆ La place et le rôle des albums de littérature de jeunesse au sein de la classe :

Tout d'abord, les albums de littérature de jeunesse sont présents à travers l'utilisation du manuel *Croque-lignes* avec, par exemple, *Ma maîtresse est une ogresse* de Sylvie POILLEVÉ ou *Armeline Fourchedrue* de Quentin BLAKE. Ces albums sont les supports de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et permettent de donner du sens aux apprentissages et de produire une écriture porteuse de sens.

De plus, une bibliothèque est à disposition des élèves afin de leur permettre d'acquérir le goût et le plaisir de lire. Madame CARON emmène également ses élèves à la médiathèque une fois par mois : ils ont alors l'occasion d'emprunter le livre de leur choix. Ainsi, les élèves ont l'occasion de lire chaque jour et doivent prendre cette habitude pour parvenir à une lecture automatique et autonome. Dans le coin bibliothèque, les élèves ont notamment à leur disposition des albums de littérature de jeunesse comportant des thèmes quotidiens en rapport avec leur vécu et leurs centres d'intérêts. Certains albums sont facilitateurs pour entrer dans la langue française puisqu'ils contiennent des structures syntaxiques répétitives favorisant l'imprégnation, le plaisir et l'anticipation. Ainsi, la présence et la disponibilité des albums de littérature de jeunesse permet de faire découvrir aux élèves leurs structures syntaxiques mais également d'accéder à des écrits qu'ils sont capables de lire.

◆ Le passage par l'oralisation :

Lors de ces deux périodes de stage, j'ai remarqué que Madame CARON accorde beaucoup d'importance à la lecture à haute voix. En fin de journée, elle essaye de prendre le temps de lire un album de littérature de jeunesse (ou une partie) à ses élèves afin de leur donner le goût et le plaisir de lire. En général, elle lit des albums assez longs que les élèves ne peuvent pas encore appréhender mais qui peuvent leur plaire du fait de leur histoire et de leurs personnages. Lors d'une lecture offerte, j'ai toutefois pu assister à la lecture de l'album *Maman était petite avant d'être grande*, de Claudine DESMARTEAU et Valérie LARRONDO, qui est un album accessible à de jeunes lecteurs mais qui est très humoristique et permet à l'enseignante de jouer sur les mots, les illustrations, les voix ... Tandis que le texte décrit une petite fille sage, les illustrations montrent aux lecteurs exactement le contraire : une petite fille comme toutes les autres, qui fait des bêtises.

En ce qui concerne l'oralisation, Madame CARON utilise également la dictée à l'adulte comme moyen d'interaction entre l'oral et l'écrit. En effet, lors de la découverte d'un nouveau son, les élèves proposent des mots contenant le son et l'enseignante les écrit au tableau. Cette dictée permet de montrer aux élèves que ce qu'ils disent à l'oral peut être retranscrit à l'écrit.

Enfin, j'ai eu l'occasion d'assister à de la lecture à haute voix de la part des élèves, lors de séances avec le manuel *Croque-lignes*. En classe de CP, les élèves doivent avoir l'occasion de lire chaque jour afin de s'entraîner et d'automatiser cette lecture. Lors de ces lectures à haute voix, l'enseignante insiste pour que les élèves prennent conscience de l'importance de la ponctuation. Si les élèves ne marquent pas de pause lorsqu'il y a un point, le texte n'a plus aucun sens. Pour finir, lors de ces deux périodes de stage, je n'ai pas assisté à des présentations orales de la part des élèves, ce qui aurait pu être intéressant dans le cadre de l'interaction lecture-écriture.

◆ Les supports écrits :

À travers l'utilisation du manuel *Croque-lignes*, les élèves sont confrontés à de nombreux supports écrits tels que le documentaire, le conte, l'album ... Toutefois, Madame CARON complète ces supports écrits en proposant aux élèves de travailler sur des listes, des menus, des recettes ou encore des lettres. Cette variété des supports écrits apporte beaucoup aux élèves et ces derniers doivent apprendre leurs fonctions.

Pour ce faire, Madame CARON emmène ses élèves à la médiathèque une fois par mois afin qu'ils apprennent à reconnaître les différents types de livres et à connaître leur classement.

Ainsi, en variant les supports écrits, les élèves donnent du sens à leurs apprentissages et, si les écrits concernent leur vécu (recettes, lettres au Père Noël ...), ils seront d'autant plus motivés à produire des textes et à les lire à leurs camarades et/ou à leurs proches.

À travers mon observation de quatre semaines en classe de cours préparatoire, j'ai remarqué, une nouvelle fois, l'importance de la lecture à haute voix, de la dictée à l'adulte, de la variété des supports écrits ou encore de l'album de littérature de jeunesse. Toutefois, à cela, s'ajoute l'importance de la connaissance de la ponctuation. En effet, pour pouvoir lire correctement un texte à haute voix, l'élève doit connaître les signes écrits de la ponctuation.

b) La pratique à travers la mise en place d'un projet.

En réalisant ce projet d'écriture avec les élèves, j'ai compris que l'écriture, dans cette approche, n'est plus exclusivement conçue comme un acte de production. En fait, l'acte de lire et l'acte d'écrire sont intimement liés car il est difficile de lire sans écrire sa lecture et d'écrire sans lire dans le même temps. Ici, la lecture n'est donc pas seulement un acte de réception mais un acte de ré-énonciation par lequel les élèves se sont liés à ce qu'ils ont lu et/ou entendu.

Le point de départ du projet est la lecture de l'album *Moi, si j'étais grand* grâce à laquelle les élèves ont produit des phrases personnelles. Les élèves sont donc partis de la lecture de l'album pour aller vers l'écriture de leurs phrases et revenir à la lecture de celles-ci. À travers ce projet, le lien entre lecture et écriture est donc plus qu'évident.

Grâce à la réalisation de cet album, je suis parvenue à susciter le désir d'apprendre chez les élèves en leur permettant d'être solidaires, de mobiliser des efforts, de la persévérance et de la rigueur. Chaque élève s'est engagé puisqu'il savait que sa participation était nécessaire. Je pense que les élèves ont éprouvé un réel plaisir à créer quelque chose qui leur est propre, qu'ils vont pouvoir relire quand ils le souhaitent et en faire profiter leurs parents. La réalisation de chaque étape a renforcé, chez les élèves, un sentiment de fierté et de compétence.

Ce projet a donné du sens aux apprentissages des élèves puisqu'ils savaient ce qu'ils avaient à faire et dans quel(s) but(s) ils devaient le faire. De plus, en abordant le thème de l'avenir, les élèves se sentaient concernés et pouvaient faire part de leurs idées personnelles et de leur vécu.

En outre, au cours de ce projet, les élèves ont eu l'occasion de s'initier à la lecture à haute voix devant leurs camarades puisque, lors de la deuxième séance, ils ont dû lire leurs phrases au tableau. J'ai pu remarquer que certains élèves avaient du mal à parler avec une voix audible et ne tenaient pas compte de la ponctuation. En effet, le fait qu'il y ait des virgules dans la structure répétitive était un avantage puisque la ponctuation est très importante en lecture tout comme en écriture. Sans elle, les phrases et les textes n'ont plus aucun sens. Les élèves doivent apprendre cette importance et ils se sont rendus compte qu'il n'est pas si facile et aisé de lire des phrases à haute voix et que cette activité doit se travailler.

Lors de la réalisation de ce projet, j'ai également eu l'idée de le mettre en parallèle avec les TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) afin de faire découvrir aux élèves un nouveau support écrit. Lors d'une séance, les élèves ont créé un album interactif (**Annexe 10**) à l'aide du logiciel *Didapages* : ils sont passés individuellement sur l'ordinateur afin de créer leur

page avec leur phrase, leur illustration (insertion d'une image) et leur prénom. Je pense que le traitement de texte leur a fait prendre conscience, une nouvelle fois, de l'importance de chaque lettre et de chaque signe de ponctuation dans une phrase. De plus, ils ont vu que l'écrit peut être développé sous de nombreuses formes. Cette séance était très motivante pour les élèves qui ont découvert un logiciel inconnu grâce auquel il est possible de créer des livres interactifs.

Pour conclure sur ce projet d'écriture, je peux dire qu'il m'a permis de tester concrètement mes hypothèses et qu'il m'a apporté de nouveaux éléments concernant l'interaction de la lecture et de l'écriture. En effet, même si de nombreux enseignants utilisent l'écriture pour aller vers la lecture, à travers ce projet, je suis partie de la lecture pour produire de l'écrit. Les élèves étaient intéressés par le projet parce qu'il les concernait et les motivait.

c) Les entretiens avec l'enseignante.

Lors de mes deux stages d'observation et de pratique accompagnée en classe de cours préparatoire à l'école Clair Accueil, Madame CARON a accepté de répondre à mes questions dans le but de me conseiller pour ma future pratique professionnelle mais également pour me permettre d'avancer dans le cadre de mes recherches. Je vais donc présenter ses réponses afin de voir de quelle manière elles vont m'être utiles.

Tout d'abord, je tiens à rappeler que Madame CARON enseigne depuis 1997. Elle a enseigné deux années en cours préparatoire à Étaples puis est arrivée à Clair Accueil en 1999. Elle a enseigné en TPS/PS jusqu'à cette année où elle a repris une classe de cours préparatoire.

1) Quelles sont les difficultés particulières que vous pouvez observer chez vos élèves en ce qui concerne la lecture et l'écriture ?

« Les difficultés rencontrées par les élèves lors de la lecture sont diverses. Il peut s'agir d'une confusion de reconnaissance graphique des sons (exemples : un « ou » pour un « on » ; un « b » pour un « d » ; un « p » pour un « k »...). La difficulté est donc plus d'ordre visuelle.

De même quand ils passent à l'écriture : ils ne retranscrivent pas avec les bonnes lettres le son demandé (dictée) ou le son qu'ils veulent écrire (production d'écrits). De plus, parfois, comme ils ne se « disent » pas bien le son, ils l'écrivent mal. Certains élèves confondent oralement les sons. Ils écrivent ce qu'ils pensent être le son juste : il s'agit plus d'une confusion phonologique ».

À travers cette réponse de Madame CARON, nous voyons donc bien que les élèves rencontrent des difficultés particulières en lecture-écriture. Elles peuvent être visuelles ou auditives, d'où le travail sur la discrimination visuelle et auditive lors des séances d'aide personnalisée (**Annexe 11**). Aussi, le travail sur la conscience phonologique est primordiale. D'ailleurs, Gérard CHAUVEAU précise que le jeune lecteur débutant doit « savoir identifier et [...] assembler des fragments phonographiques (phonogrammes et syllabogrammes) et faire l'analyse et la synthèse phonographique des mots »⁴⁸.

2) Comment situeriez-vous vos élèves dans ces deux domaines ?

« Sur une classe de 19 élèves, trois rencontrent des difficultés. Un élève rencontre de très grandes difficultés et deux autres élèves ont des difficultés de nature différente. Une élève progresse mais plus lentement que le reste de la classe. L'autre élève rencontre des difficultés de l'ordre de la transcription.

Quant au reste de la classe, il y a de très bons lecteurs et de bons lecteurs mais qui doivent progresser en vitesse de lecture ».

En répondant à cette question, Madame CARON évoque la vitesse de lecture. Or, pour lire plus rapidement, les élèves doivent être capables de décoder et de comprendre systématiquement ce qu'ils lisent. Pour ce faire, ils doivent s'entraîner et prendre des habitudes (se faire lire des textes, dicter à l'adulte, faire lire ce qu'ils ont écrit ...). Pour ne pas rester des déchiffreurs et des « mauvais lecteurs », les élèves ne doivent surtout pas négliger le questionnement et l'exploration de l'écrit.

3) Pratiquez-vous souvent la lecture à haute voix ?

« Les élèves lisent tous les jours que ce soit *Croque-lignes* ou un autre texte. Ils lisent également les consignes des exercices en français ou en mathématiques par exemple ».

Madame CARON pratique la lecture à haute voix de deux manières différentes. D'une part, elle lit des albums à ses élèves sous forme de lecture offerte (voir pages 45-46). D'autre part, elle encourage ses élèves à lire à haute voix pour leurs camarades de manière à prendre l'habitude d'oraliser l'écrit. Toutefois, cette oralisation n'est pas simple : les élèves doivent notamment

⁴⁸ CHAUVEAU G., 2004, *L'accès au savoir-lire de base et la découverte de la culture écrite* in La nouvelle revue de l'AIS n°25, page 13.

apprendre à tenir compte de la ponctuation afin de donner du sens à leur lecture.

4) Ressentez-vous certaines difficultés à enseigner la lecture et l'écriture ?

« Je me pose souvent des questions : le temps passé à étudier un son est-il suffisant ? Faut-il passer plus ou moins de temps sur un son plus ou moins complexe ? Quand peut-on dire qu'un son est définitivement acquis ? (Quand un élève sait le lire quelque soit le support ? Quand il sait le retranscrire par écrit (dictée, production d'écrits) ?) ».

Ici, nous comprenons bien que l'apprentissage et l'enseignement de la lecture-écriture n'est pas chose simple. Comme Madame CARON, l'enseignant doit être capable de se questionner et de remettre en question son enseignement de manière à évaluer les acquis des élèves et à leur permettre de progresser à leur rythme. Madame CARON se demande notamment à quel moment de l'apprentissage elle peut considérer qu'un son est réellement acquis par l'élève. Elle aborde donc la notion d'évaluation et prend en compte non seulement la lecture mais aussi l'écriture des sons.

5) De quelle(s) façon(s) pensez-vous joindre l'apprentissage de la lecture avec celui de l'écriture ? Au travers de quelles activités ?

« Je pense plutôt à la production d'écrits (une par semaine avec *Croque-lignes*, encore que je les trouve très guidées). Récemment, je leur ai demandé ce qu'ils feraient s'ils rencontraient un loup (en rapport avec *Croque-lignes*) et ils étaient plus libres de leurs écrits. À ce moment, j'ai pu remarquer les acquis des élèves par rapport aux sons étudiés, à la segmentation des mots, à leur vocabulaire et aussi à leur imagination. Il y a eu des bonnes et des mauvaises surprises : certains ont dépassé le nombre de lignes demandé alors que d'autres n'ont fait que quelques phrases de quelques mots à peine (du type sujet – verbe – complément) ».

À travers cette question, Madame CARON aborde le thème de la production d'écrits en faisant d'abord référence au manuel *Croque-lignes*. Ce dernier propose donc une production d'écrits par semaine. Toutefois, l'enseignante la trouve très guidée et la complète par d'autres travaux écrits. En évoquant les difficultés des élèves lors d'un exercice de production écrite, Madame CARON parle de la conscience phonique, de la segmentation des phrases et du vocabulaire. Lors de mes stages, j'ai d'ailleurs pu constater que le manque de vocabulaire fait parfois cruellement défaut à certains élèves qui peinent à saisir le sens de ce qu'ils disent ou ne parviennent pas à faire certains

exercices. Ils ont, par exemple, des difficultés à réaliser un exercice portant sur les familles de mots, les homonymes ou les synonymes.

6) Comment se déroule une séance à la médiathèque ?

« Les élèves cherchent d'abord seuls ce qui leur plaît, puis, je viens en aide à ceux qui ne savent pas quoi choisir. Des activités sont également mises en place : je leur lis des histoires ou je les écoute lire ».

Les visites à la médiathèque permettent de mettre les élèves en contact avec la littérature. Ces derniers peuvent choisir l'ouvrage qui leur plaît et donc découvrir des supports écrits qui leur étaient jusqu'alors inconnus. Cette diversification des supports écrits fait partie de l'acculturation au monde de l'écrit et permet aux élèves d'identifier et de comprendre les fonctions de l'écrit.

De plus, les activités de lecture à haute voix mises en place par Madame CARON lors de ces séances à la médiathèque permettent aux élèves de travailler la compréhension des textes. En écoutant des histoires, ils questionnent le texte et émettent des hypothèses de compréhension. Ces hypothèses doivent ensuite être validées par une discussion collective sur le sens du texte.

Enfin, lorsque les élèves ont l'occasion de pratiquer la lecture à haute voix, ils apprennent à s'exprimer oralement devant un public et font clairement le lien entre la lecture et l'écriture. Ils lisent ce qui est écrit sur le support pour transmettre un message qui a du sens. Toutefois, cette lecture peut se révéler difficile si les élèves ne tiennent pas compte de la ponctuation ou ne font que décoder les mots. Ils ne vont eux-mêmes pas comprendre ce qu'ils lisent.

Ainsi, grâce aux réponses de Madame CARON, j'ai pu éclairer mes recherches. Tout d'abord, j'ai compris l'importance du maître dans l'apprentissage de la lecture-écriture. Ce dernier doit mettre à disposition de l'élève le plus grand nombre de supports écrits, doit savoir évaluer et remettre en question son enseignement et doit donner des habitudes de lecture à l'élève. Ces habitudes peuvent notamment passer par la dictée à l'adulte, la lecture à haute voix ou la relecture d'un texte par le maître. En effet, dès le plus jeune âge, l'élève doit se faire lire des histoires, s'intéresser aux pratiques des lettrés et imiter ces pratiques⁴⁹.

Ensuite, grâce à cet entretien, j'ai pu comprendre que le manque de vocabulaire peut être un obstacle à l'apprentissage de la lecture-écriture. En effet, si les élèves ne développent pas au

⁴⁹ CHAUVEAU G., 2004, *L'accès au savoir-lire de base et la découverte de la culture écrite*, in La nouvelle revue de l'AIS n°25, page 11.

maximum leur lexique, ils vont avoir des difficultés à lire certains textes et à produire certains écrits. Lors de la lecture, ils vont être obligés de recourir au décodage pour lire un mot qui leur est inconnu et auront donc des difficultés à comprendre le sens de ce mot. L'élève accédera à la compréhension s'il s'est approprié un lexique. « Maîtriser le lexique, c'est maîtriser la langue, c'est aussi maîtriser le monde »⁵⁰.

Il s'agit donc de passer d'un « savoir passif » (enrichissement du lexique grâce aux lectures) à un « savoir actif » (utiliser ces mots lors de productions d'écrits, dans le bon contexte).

Ainsi, grâce à la mise en place de mon dispositif de recueil de données, j'ai obtenu des informations importantes et intéressantes dans le cadre de mes recherches. Ces informations vont me permettre d'effectuer un retour sur mes hypothèses de départ mais également de compléter ces hypothèses par d'autres réponses et solutions à ma problématique.

B) Retour sur les hypothèses et analyse réflexive de la recherche :

1) Le retour sur les hypothèses de recherche :

Suite au traitement des données obtenues grâce au dispositif de recherche, je suis dans la capacité de valider ou d'infirmer mes hypothèses émises au début de mon questionnement sur l'interaction lecture-écriture.

- ◆ **Première hypothèse : L'album de littérature de jeunesse est un outil efficace pour articuler lecture et écriture.**

Au travers de mon analyse de manuels, j'ai constaté que de nombreux auteurs avaient comme support privilégié de lecture l'album de littérature de jeunesse. En effet, il permet de donner le désir de lire, de donner le goût et le moyen d'écrire et d'enrichir l'imaginaire. Sa particularité réside dans le rapport texte/image ; en effet, l'album est conçu pour permettre à l'enfant une lecture autonome grâce à la complémentarité du texte et des images.

Ainsi, dans de nombreuses méthodes de lecture, les activités de lecture et d'écriture sont conçues à partir de la lecture d'un album. D'ailleurs, au cours de ma pratique en classe de cours préparatoire, j'ai mis en place un projet d'écriture à partir d'un album de littérature de jeunesse. Ce dernier, après avoir été lu aux élèves, a servi de point de départ et d'inspiration pour produire de l'écrit.

⁵⁰ ROS-DUPONT M., 2006, *Observation réfléchie de la langue*, Nathan, page 122.

L'album favorise donc **un comportement de lecteur** par la prise d'indices par l'image et la formulation d'hypothèses, mais il peut aussi favoriser **un comportement de scripteur**. Il s'agit de voir comment font les experts pour créer des outils qui seront, ensuite, utilisés pour écrire ou réécrire.

Ainsi, comme je l'avais pensé au début de mon questionnement, les albums peuvent faire l'objet de séances d'écriture créative en classe où l'espace d'apprentissage est ouvert et la relation entre lecture et écriture est évidente. L'écriture devient alors porteuse de sens : les élèves savent pourquoi et pour qui ils écrivent.

Ma recherche me permet donc de **valider ma première hypothèse** : créer un album permet de lier étroitement lecture et écriture en rendant ces deux actions indissociables. La production écrite n'est plus seulement le point de départ de la lecture puisque nous partons de la lecture de l'album pour produire de l'écrit.

◆ **Deuxième hypothèse : Le passage par l'oralisation est un lien entre la lecture et l'écriture.**

Lier écrit et oral se fait, dans la pratique, fort naturellement. L'oral est l'aboutissement de la lecture et pourrait préparer à l'écriture. Toutefois, à l'école, les enseignants doivent trouver des moyens de lier concrètement la lecture et l'écriture. Suite à la mise en place de mon dispositif de recherche, j'ai constaté que la lecture à haute voix joue un rôle important lors de la rédaction d'un texte ou au moment de sa révision. Dire son texte ou le texte d'un camarade, c'est en expérimenter la cohérence et les effets.

La lecture à haute voix peut donc permettre d'apprendre à repérer les groupes de mots, d'apprendre à utiliser la ponctuation et d'améliorer la reconnaissance rapide des mots : c'est là un travail de fond liant lecture et écriture.

Ainsi, les enfants doivent apprendre à oraliser ce qu'ils vont ensuite écrire. Cette oralisation peut également se faire par le biais de la dictée à l'adulte. Les élèves dictent des mots, des phrases ou un texte à l'enseignant qui les écrit au tableau. Grâce à cette dictée, les élèves voient de quelle façon ce qu'ils disent peut être retranscrit à l'écrit. Ils découvrent les contraintes propres de l'écrit et leurs différences avec celles de l'oral. Lors de mon stage, j'ai d'ailleurs pu constater que la mise en mots des textes produits passe encore de manière privilégiée par la dictée à l'adulte.

Aussi, il m'est possible de **valider ma deuxième hypothèse** : les activités de dictée à l'adulte constituent un cadre de réflexion sur les relations entre oral et écrit et la lecture à haute voix

permet d'apprendre à repérer les groupes de mots, d'apprendre à utiliser la ponctuation et d'améliorer la reconnaissance rapide des mots. C'est là un travail de fond liant lecture et écriture.

- ◆ **Troisième hypothèse : La variété des supports écrits permet d'articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de l'écriture.**

La plupart des manuels de lecture offrent aux élèves l'occasion de découvrir de nombreux supports écrits tels que les albums, les documentaires, les contes, les bandes dessinées ou encore les recettes. Les élèves doivent absolument apprendre à manipuler ces supports pour, ensuite, pouvoir en produire de semblables. En effet, l'écrit c'est, à la fois, une « langue » différente de l'oral (qui demande déjà de bien posséder l'oral), des formes d'écrits (supports et textes variés), des usages de ces écrits et des comportements et des pratiques adaptés aux lieux.

À travers la diversité des supports écrits et leurs fonctions, les élèves vont avoir envie d'apprendre. En effet, pour avoir envie de lire et d'écrire, les élèves doivent être confrontés à des supports intéressants qui donnent du sens à leurs apprentissages. En travaillant continuellement sur le même support écrit, les élèves ne vont pas être capables de produire des écrits cohérents et intéressants, pour eux et pour ceux qui les lisent. D'ailleurs, en faisant découvrir le support d'écriture qu'est le traitement de texte aux élèves de cours préparatoire, ils ont été d'autant plus inspirés dans leurs productions.

Ainsi, le dispositif de recherche a pu montrer que la variété des supports écrits articule la lecture et l'écriture dans le sens où les élèves vont vouloir produire des écrits qui les concernent et les intéressent. **Ma troisième hypothèse peut donc être validée.**

Toutefois, même si je pense que mon dispositif de recherche a permis de valider mes hypothèses, il m'a aussi permis de mettre en avant de nouveaux éléments qui entrent dans l'interaction lecture-écriture.

2) Ouverture et analyse réflexive :

a) L'ouverture sur de nouveaux champs de recherche.

Grâce à la mise en place de mon dispositif de recueil de données, j'ai constaté que, comme l'a souligné l'équipe de Michel FAYOL lors du colloque Théodile-Crel en 1993, les interactions entre la lecture et l'écriture ne se limitent pas à l'oralisation de ce qui est écrit.

En effet, certains chercheurs ne voient la relation lecture-écriture que dans un seul sens : l'écriture permet la lecture ; elle est un outil de la lecture. Toutefois, suite à ma recherche, je pense surtout que la lecture et l'écriture sont étroitement liées et qu'elles « se servent mutuellement ». Il est possible de partir de l'écriture pour faire de la lecture tout comme il est possible de partir de la lecture pour faire de l'écriture.

Ainsi, deux options se présentent pour envisager les rapports entre lecture et écriture : chacune d'elles, ayant sa logique, n'aboutit pas aux mêmes propositions ni aux mêmes constats. Toutefois, les deux mettent en avant une interaction forte entre ces deux activités et les professeurs ont tout intérêt à alterner les options au cours de l'année pour varier les modes d'apprentissage.

La première option part donc de l'écriture pour aller vers la lecture. Il s'agit, par exemple, de demander aux élèves de lire un dialogue ou un extrait de texte. Grâce à l'écriture et à ses fonctions, les élèves vont être capables de donner vie aux mots et de donner sens à ce qu'ils lisent.

La deuxième option part de la lecture pour aller vers l'écriture. Il s'agit, par exemple, de lire une consigne pour écrire une réponse ou de produire un commentaire de textes. L'élève a dû comprendre ce qu'il a lu pour produire.

Suite au traitement des données recueillies grâce à mon dispositif de recherche, j'ai donc pu constater que la production d'écrits doit tenir une place importante dans l'apprentissage de la lecture.

Tout d'abord, pour lier ces deux domaines, les enseignants peuvent notamment recourir à **l'oralisation de l'écrit** à travers **la lecture à haute voix** et **la dictée à l'adulte**. Or, pour lire à haute voix par exemple, les élèves doivent respecter la ponctuation et les groupes de sens et doivent comprendre ce qu'ils lisent pour transmettre une lecture expressive. Pour ce faire, l'enseignant doit viser l'automatisation du code pour rendre possible l'accès au sens.

Grâce à la lecture à haute voix, j'ai donc pu comprendre que **la ponctuation** et **la compréhension** tiennent également un rôle important dans l'interaction lecture-écriture. En effet, en travaillant sur la ponctuation, l'enseignant lie automatiquement la lecture et l'écriture puisque la ponctuation donne

du sens aux écrits. D'une part, elle précise le sens de la phrase en fixant les rapports entre les propositions et les idées. D'autre part, elle sert à marquer, à l'aide de signes, les pauses et les inflexions de la voix dans la lecture. La ponctuation est donc un travail de fond liant intimement la lecture et l'écriture.

De plus, en travaillant sur la compréhension d'un écrit, l'élève va apprendre à questionner cet écrit afin de lui donner du sens. Cette activité sera donc bénéfique lors de la lecture d'un texte mais également lors de la production d'un écrit. En effet, lorsqu'un élève lit ou se fait lire un écrit, il doit être capable d'émettre des hypothèses de compréhension qui seront, par la suite, validées ou infirmées. Pour émettre ces hypothèses, il doit se poser des questions sur l'écrit. Seulement, ce questionnement ne se fait pas naturellement et le maître doit donc travailler cette notion de compréhension afin de permettre aux élèves d'accéder à la lecture et à la production d'écrits.

Ensuite, pour lier la lecture et l'écriture, j'ai également pu constater que **l'album de littérature de jeunesse** était un support très important.

Pour commencer, l'album peut permettre aux élèves d'entrer dans la compréhension d'un récit écrit par des échanges oraux. En effet, les élèves vont développer un comportement de lecteur puisqu'ils vont découvrir des principes de la lecture et des structures syntaxiques spécifiques de la langue écrite. Mais, l'album est également un bon moyen de développer un comportement de scripteur à travers notamment le projet d'écriture qui permet de percevoir l'enjeu de l'écrit. Les élèves sont d'autant plus motivés à produire de l'écrit puisqu'ils écrivent pour être lus. Ainsi, en classe, il est possible de partir de la lecture d'un album pour parvenir à l'écriture d'un album. Après un premier jet, les élèves élaborent des grilles de relecture afin de repérer les dysfonctionnements dans leurs productions. Cette relecture donne suite à une réécriture.

Aussi, grâce à la mise en place de mon dispositif de recueil de données, j'ai constaté que le manque de **vocabulaire** pouvait être un réel obstacle à la lecture-écriture. En effet, au début du CP, les élèves vont jouer et écrire avec le capital des mots connus. Ils arrivent avec un répertoire de mots qui va s'étoffer au fur et à mesure de leurs lectures. Si ce répertoire ne se développe pas, les élèves vont avoir de grandes difficultés en lecture et en écriture puisqu'ils ne vont pas parvenir à accéder à la compréhension en lecture et à produire des écrits cohérents et pertinents en écriture. « Il incombe à l'école de mettre en œuvre des procédures de développement du vocabulaire l'associant étroitement aux activités de lecture et d'écriture »⁵¹. Ainsi, l'enseignant doit permettre aux élèves d'enrichir et de développer leur lexique à travers leurs lectures notamment. C'est pourquoi il est

⁵¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, JEUNESSE, VIE ASSOCIATIVE, Novembre 2011, *Ressources pour l'école primaire - Le vocabulaire et son enseignement – Lecture, écriture et vocabulaire : les trois volets d'un triptyque*, page 1.

primordial de diversifier les supports écrits.

Enfin, comme nous venons de le voir, **la diversité des supports écrits** permet l'interaction lecture-écriture. En effet, en proposant aux élèves une multitude de supports écrits, les enseignants vont permettre un apprentissage de la langue écrite et de ses fonctions. Les élèves vont développer leur lexique, leur grammaire ou encore leur orthographe.

Il est important de comprendre qu'il ne faut pas attendre que les élèves connaissent la grammaire et l'orthographe pour leur demander de produire des écrits. Toutefois, leurs connaissances de la ponctuation et de l'orthographe et leur vocabulaire vont être des atouts pour lier la lecture et l'écriture. Ces connaissances vont d'ailleurs être développées à travers l'utilisation de supports écrits divers tels que l'album, le conte, la lettre, le menu, le documentaire ... En travaillant sur ces écrits, les élèves vont découvrir leurs structures, vont développer leur vocabulaire, vont améliorer leur registre de langue et vont, par la suite, être capables de lire seuls ces types d'écrits et même de produire seuls des écrits similaires. L'école permet donc d'organiser les découvertes des différents types d'écrits et de leurs fonctions (raconter, informer, amuser ...). L'enseignant propose également la lecture d'ouvrages du patrimoine pour développer la lecture plaisir, l'expression des émotions et la compréhension.

Ainsi, grâce à l'analyse des données recueillies lors de ma recherche, j'ai pu ajouter des éléments de réponse à ma problématique de départ. La production d'écrits tient une place essentielle dans l'apprentissage de la lecture et l'enseignant possède de nombreux moyens de liaison de la lecture et de l'écriture : la lecture à haute voix, la dictée à l'adulte, l'album de littérature de jeunesse, la diversité des supports écrits, le travail sur la ponctuation, la compréhension de textes ou encore le développement du vocabulaire.

b) Réflexion sur l'exploitation professionnelle des données.

L'enseignant contribue à la formation sociale et civique de ses élèves et doit donc leur permettre d'accéder au *Socle commun de connaissances et de compétences* en leur proposant des contenus d'enseignement adaptés à leurs besoins et à leurs difficultés.

Dans le domaine qui nous intéresse (la maîtrise de la langue française) l'enseignant doit être capable de « repérer les obstacles à la lecture et les déficiences du langage oral et écrit, en identifiant les difficultés que peuvent rencontrer les élèves, [...] et de construire des séquences d'enseignement qui

visent des objectifs de développement de l'expression orale et écrite de l'élève »⁵².

Pour ce faire, l'enseignant doit proposer des séquences d'enseignement permettant de lier continuellement l'apprentissage de la lecture avec celui de l'écriture.

Pour commencer, il est important de garder à l'esprit que l'enfant doit écrire souvent, et ce simultanément à l'apprentissage de la lecture. Pour cela, l'enseignant doit élaborer des démarches et des activités adaptées.

D'une part, l'enseignant peut proposer des activités de production à court terme. Par exemple, lors d'une production d'écrit, l'enseignant peut s'intéresser plus spécifiquement à une phrase en demandant aux élèves de l'enrichir. Le travail se fait d'abord à l'oral en collectif puis à l'écrit en individuel. Les élèves vont alors travailler la ponctuation, le développement du vocabulaire et la grammaire. Ils vont également comprendre qu'une phrase n'est pas seulement constituée d'un sujet, d'un verbe et d'un complément mais qu'il est intéressant de l'étoffer pour ajouter des informations et des détails de compréhension.

De plus, suite à la lecture à haute voix d'un texte, l'enseignant peut demander à ses élèves d'imaginer et d'écrire un titre pour l'histoire entendue. On part donc de la lecture pour produire de l'écrit.

Enfin, les élèves peuvent produire de l'écrit à partir d'une comptine par exemple. L'enseignant barre les éléments qui peuvent être modifiés et les élèves doivent composer un nouveau texte. Pour ce faire, ils vont recourir à des inférences en puisant dans leurs anciennes lectures, ils vont se servir de leur bagage lexical, ...

D'autre part, l'enseignant peut proposer des activités de production à long terme. Il s'agira donc de projets longs qui aboutiront à la production en autonomie d'un texte de cinq lignes. Ce travail sous-entend que l'acculturation au monde de l'écrit aura été travaillée à travers la lecture de textes diversifiés et la mise en avant de leurs critères. « Les élèves apprennent à rédiger de manière autonome un texte court : rechercher et organiser des idées, choisir du vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe »⁵³.

Pour commencer, il est important d'organiser la production d'écrit en se demandant ce que les élèves vont écrire, à qui ils vont l'écrire et pourquoi ils vont l'écrire. Les élèves doivent avoir

⁵² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2010, *Référentiel des dix compétences professionnelles de l'enseignant*, in Bulletin Officiel n°29 du 22 juillet 2010.

⁵³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2008, *Bulletin Officiel n°3*, in url : http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm

conscience des objectifs de leur production d'écrit.

Une fois les objectifs déterminés, les élèves produisent un premier jet grâce à des mots-outils référents (**Annexe 12**), à des inférences... Ce jet est ensuite relu à l'aide d'une grille de relecture afin d'aider les élèves à repérer leurs erreurs. Puis, le maître peut lire à haute voix chacune des productions afin de travailler la compréhension et la ponctuation. Grâce à cette lecture, les élèves vont savoir si leur production a du sens. Ce projet se termine par une réécriture finale de la production.

Ainsi, ces pistes de travail nous montre que l'enseignant a à sa disposition de nombreux moyens de liaison de la lecture et de l'écriture. Cependant, nous avons également constaté que, pour lire et pour produire de l'écrit, les élèves doivent développer leur vocabulaire, leur grammaire et leurs connaissances de la ponctuation. En effet, si les élèves participent à un projet d'écriture d'un album par exemple, l'enseignant doit au préalable travailler la structure de l'album et fournir des outils de rédaction aux élèves (mots-outils, mots-référents...).

Conclusion

En ce début de 21^{ème} siècle, le système éducatif doit rester fidèle à la grande inspiration de l'école républicaine : offrir à tous les élèves des chances égales et une intégration réussie dans la société. Aussi, l'intégration repose sur la formation professionnelle qui, elle-même, renvoie à l'importance de la formation initiale et donc, à la réussite des apprentissages fondamentaux. Ici, les trois finalités de l'école sont donc mises en évidence : l'instruction, l'éducation et la socialisation.

Pour que chaque élève accède à ces trois finalités, le professeur des écoles doit faire preuve d'une grande polyvalence. En effet, il doit être capable d'enseigner toutes les disciplines de l'école mais aussi d'enseigner à tous les niveaux de l'école primaire. Il doit également inculquer les valeurs de la République et prendre en compte les particularités de développement des élèves en mettant en place une pratique pédagogique hétérogène. Ces différents objectifs sont repris dans un référentiel de compétences professionnelles que le professeur des écoles doit acquérir au cours de sa formation et approfondir tout au long de sa carrière.

Dans le domaine de la maîtrise de la langue française, l'enseignant doit « intégrer dans les différentes situations professionnelles l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves »⁵⁴. Les élèves doivent montrer un intérêt pour la langue à travers une volonté de justesse dans l'expression orale et écrite. Or, pour produire de l'oral et de l'écrit corrects, les élèves doivent enrichir leur vocabulaire, leur grammaire mais aussi leur orthographe.

Dans ce mémoire, nous avons donc tenté de comprendre les incidences qu'ont les productions écrites dans l'apprentissage de la lecture et d'en déduire une articulation efficace à travers la problématique suivante : *Apprentissage de la lecture au cours préparatoire : enjeux, place et objectifs de la production écrite.*

À travers une analyse de l'évolution des programmes de l'école primaire depuis 1882, nous avons d'abord constaté que la lecture et l'écriture possèdent une place de plus en plus importante au sein des apprentissages. L'enseignant doit faire en sorte que les élèves utilisent la lecture et l'écriture dans chaque discipline afin de développer leurs connaissances et leurs compétences dans ces deux domaines. L'analyse des documents officiels nous a également montré que les enseignants ont à leur disposition de nombreuses aides dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture à travers des documents d'application et des propositions de progressions.

Suite à cette analyse, un point théorique nous a montré que les chercheurs n'ont toujours pas trouvé de consensus en ce qui concerne l'interaction lecture-écriture. Cependant, toutes mes lectures m'ont

⁵⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2010, *Référentiel des dix compétences professionnelles de l'enseignant*, in Bulletin Officiel n°29 du 22 juillet 2010.

montré que la lecture et l'écriture représentent un champ de recherche très large et très intéressant et qu'il est possible d'ajouter des éléments pertinents à ces recherches.

Ainsi, j'ai décidé de mettre en place un dispositif de recueil de données composé de deux volets. D'une part, j'ai réalisé une analyse de manuels de lecture afin de constater l'interaction lecture-écriture dans l'apprentissage de la lecture. D'autre part, j'ai observé et mis en place des séances en classe de cours préparatoire afin de voir, « sur le terrain », la possible mise en relation de la lecture avec l'écriture. Ce dispositif m'a permis de comprendre une chose essentielle : le maître a à sa disposition de nombreux moyens de lier l'apprentissage de la lecture avec celui de l'écriture. Toutefois, la mise en place de ses éléments prennent du temps et l'enseignant doit donc bien organiser ses séquences d'enseignement.

Au début de ma recherche, j'ai formulé trois hypothèses qui ont pu être validées, suite au traitement des données recueillies grâce à mon dispositif de recherche. Tout d'abord, j'ai constaté que l'utilisation de la dictée à l'adulte et de la lecture à haute voix (par l'enseignant et par les élèves) sont très efficaces pour travailler la lecture-écriture. Ensuite, j'ai compris que l'album de littérature de jeunesse était un outil très profitable pour lier la lecture et l'écriture, à travers notamment le projet d'écriture. Enfin, l'utilisation d'une multitude de supports écrits par l'enseignant permet aux élèves de comprendre les fonctions de l'écrit et de produire des écrits similaires.

Toutefois, au fur et à mesure de mes recherches, j'ai également constaté que d'autres éléments peuvent entrer en jeu dans l'interaction lecture-écriture. En effet, l'enseignant doit permettre aux élèves de comprendre l'usage de la ponctuation avant de lire de manière fluide et de produire des écrits cohérents. Les élèves doivent également travailler sur la compréhension des textes en questionnant les textes lus et écrits et en émettant des hypothèses de compréhension. Enfin, le développement du vocabulaire est très important dans cette relation lecture-écriture. En effet, si les élèves ont peu de vocabulaire, ils risquent de ne pas accéder au sens lors de certaines lectures. De plus, lors de productions d'écrits, il va leur être difficile de détailler, de jouer sur les mots, ... L'enrichissement lexical est donc un point important dans l'interaction lecture-écriture.

Au travers de ce mémoire, j'ai donc eu l'occasion de m'initier à la recherche en traitant un sujet passionnant personnellement et professionnellement. En effet, la maîtrise de la langue française est l'outil premier de l'égalité des chances et chaque enseignant de cours préparatoire doit fournir les outils nécessaires à ses élèves pour qu'ils accèdent à la lecture et à la production d'écrits. Aussi, à travers ce mémoire, j'ai tenté de donner des solutions pédagogiques de liaison de la lecture et de l'écriture en classe de cours préparatoire. Mon objectif premier était de m'investir dans un problème professionnel que je rencontrerai très certainement au cours de ma carrière afin de

proposer des solutions concrètes et envisageables au sein d'une classe.

Grâce à mes recherches, j'ai compris que la relation maître-élève est très importante dans le cadre de l'apprentissage de la lecture-écriture. Le maître doit transmettre des habitudes de lecture et d'écriture à ses élèves et les élèves doivent élaborer un projet personnel de lecteur et de scripteur. Il est très important de donner du sens aux apprentissages des élèves en leur expliquant les objectifs de leurs travaux et en les rendant actifs. C'est pourquoi je pense que le projet d'écriture est un des meilleurs moyens d'accéder à la lecture et à l'écriture. Les élèves s'investissent dans un projet qui leur fait sens et sont motivés pour produire un écrit concret, qui sera lu par la suite.

Ainsi, à travers ce mémoire, il était question de mettre à jour les connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques de l'apprentissage de la lecture-écriture (compétence 10 : se former et innover).

Enfin, grâce aux résultats de ma recherche, j'ai pu constater qu'il sera intéressant, par la suite, de travailler plus particulièrement sur l'enrichissement du vocabulaire pour permettre l'accès à des textes diversifiés mais également pour permettre de produire des écrits de plus en plus pertinents et étoffés. De plus, les notions de grammaire et d'orthographe me paraissent importantes dans le cadre de l'interaction lecture-écriture à travers notamment la ponctuation qui donne du sens aux lectures et aux écrits.

Ainsi, nous voyons bien que ma recherche sur l'interaction lecture-écriture ne suffit pas à donner une réponse définitive à la problématique posée. Je suis toutefois parvenue à mettre en avant des solutions pédagogiques et didactiques pour lier la lecture et l'écriture telles que la lecture à haute voix, la dictée à l'adulte, l'utilisation de l'album de littérature de jeunesse ou encore la diversité des supports écrits.

Cependant, les connaissances pédagogiques évoluent sans cesse et cette recherche doit donc être complétée par d'autres recherches portant, par exemple, sur la place du vocabulaire dans l'interaction lecture-écriture ou l'importance de la ponctuation dans l'interaction lecture-écriture.

Bibliographie- Sitographie

◆ Les ouvrages théoriques :

- BALAVOINE L., BETTINGER C., CHAMPION J., DAUSSEUR N., DESCHAMPS C., HETTE C., GOLLES C., PICOT D., PICOT F., TRONCHET M., VIOT K., ZAKARI J., 2005, *S'initier à l'écrit – Cycle 2*, Collection Outils pour les cycles.
- BENTOLILA A., 1979, Actes du colloque *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école*, CNDP.
- CHAMPION J., DESIMEUR B., DIDON N., FRICOT C., GAVEAU A., MEYNIEL M., PICOT F., 2004, *S'engager dans l'écrit – Cycle 2*, Collection Outils pour les cycles.
- CHARMEUX É., Juin 1992, *Apprendre à lire et à écrire – 2 cycles pour commencer*, SEDRAP ÉDUCATION.
- CHARTIER A-M., CLESSE C., HÉBRARD J., 1998, *Lire écrire. 1- Entrer dans le monde de l'écrit au cycle 2*, Hatier.
- CHARTIER A-M., CLESSE C., HÉBRARD J., 1998, *Lire écrire 2, produire des textes*, Paris, Hatier.
- CHAUVEAU G., 1993, *L'enfant apprenti-lecteur. L'entrée dans le système de l'écrit*, Paris, INRP, L'Harmattan.
- COMPAYRÉ G., 1895, *Cours de Pédagogie - La lecture et l'écriture*.
- DUMONT D., 2ème édition 2006, *Le geste d'écriture – Méthode d'apprentissage – Cycle 1 – Cycle 2*, Paris, éditions Hatier, collection Hatier pédagogie.
- FIJALKOW É., 2003, *L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire*, L'Harmattan.
- FIJALKOW J., 1986, *Mauvais lecteurs, pourquoi ?*, PUF.
- FIJALKOW J., 1996, *Entrer dans l'écrit*, Magnard.
- FIJALKOW J., 2000, *Sur la lecture : perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture*, ESF.
- FIJALKOW J., 2003, *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ?*, PIREF.
- FROGER N., GAGNEUIL J-R., GARIBAL I., 2006, *Découvrir la littérature – Cycle 2*, Collection Outils pour les cycles.

- GOIGOUX R., CÈBE S., 2006, *Apprendre à lire à l'école*, RETZ.
- HANRARD LADOUL M., 2000, *Apprendre à lire et à écrire sans manuel – Une démarche transdisciplinaire*, RETZ.
- METTOUDI C., YAÏCHE A., 2003, *Travailler par cycles en français*, Hachette Éducation.
- METTOUDI C., TEMPEZ P., YAÏCHE A., Mars 2010, *Mettre en œuvre les programmes de français du CP au CM2*, Hachette Éducation.
- MORAIS J., 2004, *L'art de Lire*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- QUIGNARD P., 1990, *Petits traités 1*, Folio Gallimard.
- REUTER Y., 1993, *Les interactions lecture-écriture*, actes du colloque / organisé par l'équipe THEODILE-CREL, Université Charles-de-Gaulle, Lille III.
- ROS-DUPONT M., 2006, *Observation réfléchie de la langue*, Nathan.
- TOTEREAU C., 2004, *L'acte de lire*, Conférence donnée à l'IUFM de Bonneville.
- VIGOTSKY L., 1997, *Pensée et langage*, La Dispute, Paris.

◆ **Les revues :**

- CHAUVEAU G., 2004, *L'accès au savoir-lire de base et la découverte de la culture écrite*, in La nouvelle revue de l'AIS n°25.
- FIJALKOW É., Juin 1993, *Pratique pédagogique en lecture écriture en France aujourd'hui*, in *Actes de lecture* n°42.
- INRP, 1991, *Repères*, n°3, Articulation oral / écrit.
- INRP, 1996, *Repères*, n°14.
- INRP, 1998, *Repères*, n°18, À la conquête de l'écrit.
- REUTER Y., 2001, *La prise en compte des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux*, *Repères*, n°23, pp. 31-51.

◆ **Les documents officiels :**

- ÉDUCATION NATIONALE, 1945, *Instructions Officielles : enseignement primaire*.
- ÉDUCATION NATIONALE, 1985, *Horaires, programmes et instructions pour l'école*.
- ÉDUCATION NATIONALE, 1995, *Programmes de l'école primaire*.
- FERRY J., 2 août 1882, *Instructions Officielles : écoles primaires publiques*, Paris.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2003, *Lire au CP – Repérer les difficultés pour mieux agir*.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2005, *Socle Commun de Connaissances et de Compétences*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2007, *Bulletin Officiel n°5 hors-série*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2007, *Liste de référence des ouvrages de littérature – Cycle 2*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2008, *Une culture littéraire à l'école*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2008, *Bulletin Officiel hors-série n°3*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Janvier 2010, *Lire au CP*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2010, *Référentiel des dix compétences professionnelles de l'enseignant*, in Bulletin Officiel n°29 du 22 juillet 2010.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 5 janvier 2012, *Bulletin Officiel n°1*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE – Direction des Écoles, *La Maîtrise de la langue à l'école*, CNDP – Savoir lire, 1992.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, 2004, *Lire au CP (2) – Enseigner la lecture et prévenir les difficultés*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, JEUNESSE, VIE ASSOCIATIVE, Novembre 2011, *Ressources pour l'école primaire - Le vocabulaire et son enseignement – Lecture, écriture et vocabulaire : les trois volets d'un triptyque*.

◆ **Les manuels de lecture :**

- BARON L., CONDOMINAS A., 2006, *Rue des Contes*, éditions Magnard.
- BERTILLOT G., DEMEULEMEESTER J-P., DEMEULEMEESTER N., GÉNIQUET M., LACROIX M-H., ROSSON S., 2005/2006, *Ribambelle*, Hatier.
- BONJOUR E., DE LA HAYE F., MAREC-BRETON N., MÉNAGER N., PICOT F., SENSEVY B., STIEVENARD C., 2010, *Croque-lignes*, Nathan.
- BOUVARD F., GIRARD S., HERMON DUC B., PERRIN A., 2007, *À l'école des albums*, RETZ.
- BOYER C., HARTMANN M., LE GUAY I., ROBERT N., 2005, *Un monde à lire*, éditions Nathan.
- CAYRÉ P., DE LA CRUZ M., GARCIA J., 1999, *4 saisons pour lire au CP*, Magnard École.
- CUCHE T., SOMMER M., 2004, *Léo et Léa*, éditions Belin.
- DE SANTI-GAUD C., USSEGLIO M., 1997, *Mika*, RETZ.

- FABRE D., FABRE E., 1996, *Abracadalire*, Hatier.
- GUION J., GUION J., 1987, *Ratus et ses amis*, Hatier.
- LURSE J., 2007, *Lecture tout terrain*, éditions Bordas.

◆ **Les albums de littérature de jeunesse :**

- BLAKE Q., 2009, *Armeline Fourchedrue*, Folio Cadet.
- DESMARTEAU C., LARRONDO V., 1999, *Maman était petite avant d'être grande*.
- JANIKOVSKY É., *Moi, si j'étais grand*, La Joie de Lire.
- POILLEVÉ S., RICHARD L., *Ma maîtresse est une ogresse*, Les albums de Père Castor.

◆ **Les sites :**

- www.cndp.fr
- www.education.gouv.fr
- www.savoirlire.net
- <http://lireaucp.fr/le-manuel-de-lecture/>
- <http://onl.inrp.fr/ONL/garde>
- <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/tfl/TFL.asp>
- www.nathan.fr/croquelignes/
- www.eduscol.education.fr

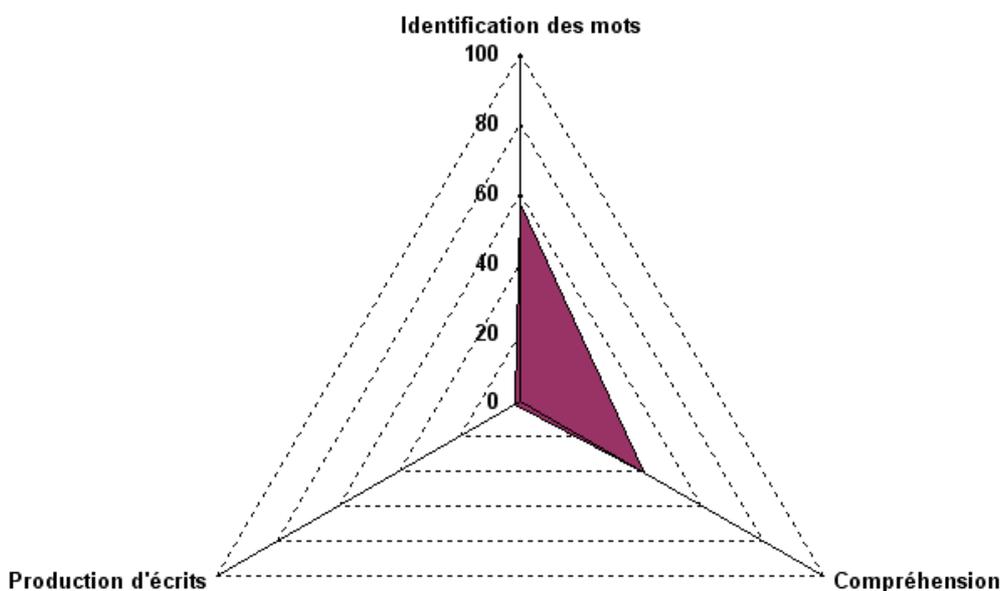
Annexes

Annexe 1 : Emploi du temps de la classe de cours préparatoire de l'école Clair Accueil.

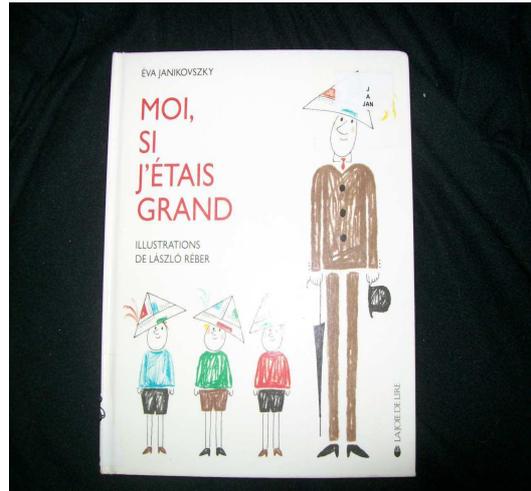
Mme CARON Karine 2011/2012		EMPLOI DU TEMPS C.P.			
horaires	LUNDI	MARDI	JEUDI	VENDREDI	
8h45 / 9h00		date - météo - responsables rituels			
9h00 / 9h15					
9h15/9h30					
9h30/9h45					
9h 45/ 10h00	français : découverte	français	français	français	
10h00/10h15		RECREATION			
10h15/10h30					
10h30/10h45					
10h45/11h00	français	Mathématiques	Mathématiques	français	
11h00 /11h15		calcul mental (ardoise ou fichier)		Mathématiques	
11h15/11h30					
11h30/11h45					
11h45/12h00	mathématiques	français	E.P.S.	Anglais	
		REPAS			
13h45/14h00					
14h00/14h15	français	Mathématiques		E.P.S	
14h15/14h30			français	Piscine	
14h30/14h45	mathématiques	français		(1ère période)	
14h45/15h00	Eveil religieux		D.M	ou stade	
15h00/15h15		RECREATION		Eveil religieux	
15h15/15h30					
15h30/15h45			Anglais		
15h45/16h00	Anglais	E.P.S		Pratiques Artistiques	
16h00/16h15					
16h15/16h30		Eveil religieux	Pratiques Artistiques		
16h30/16h45	D.M.			français	

Annexe 2 : Profil du manuel *Léo et Léa* réalisé par l'Observatoire National de la Lecture (ONL) avec le concours de l'INRP.

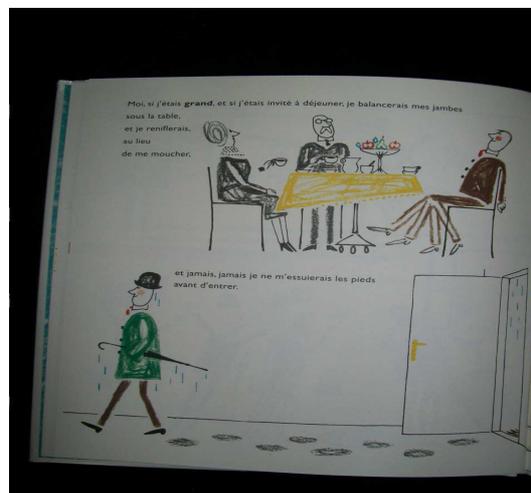
**Profil du manuel *Léo et Léa*
Proportion des activités développées, en pourcentage**



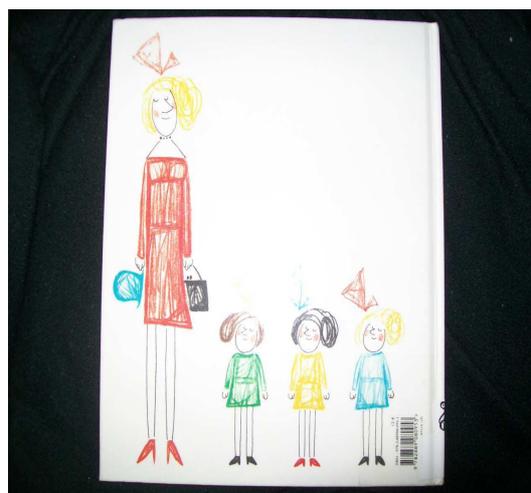
Annexe 3 : Album *Moi, si j'étais grand* de Éva JANIKOVSKY.



Première de couverture de l'album

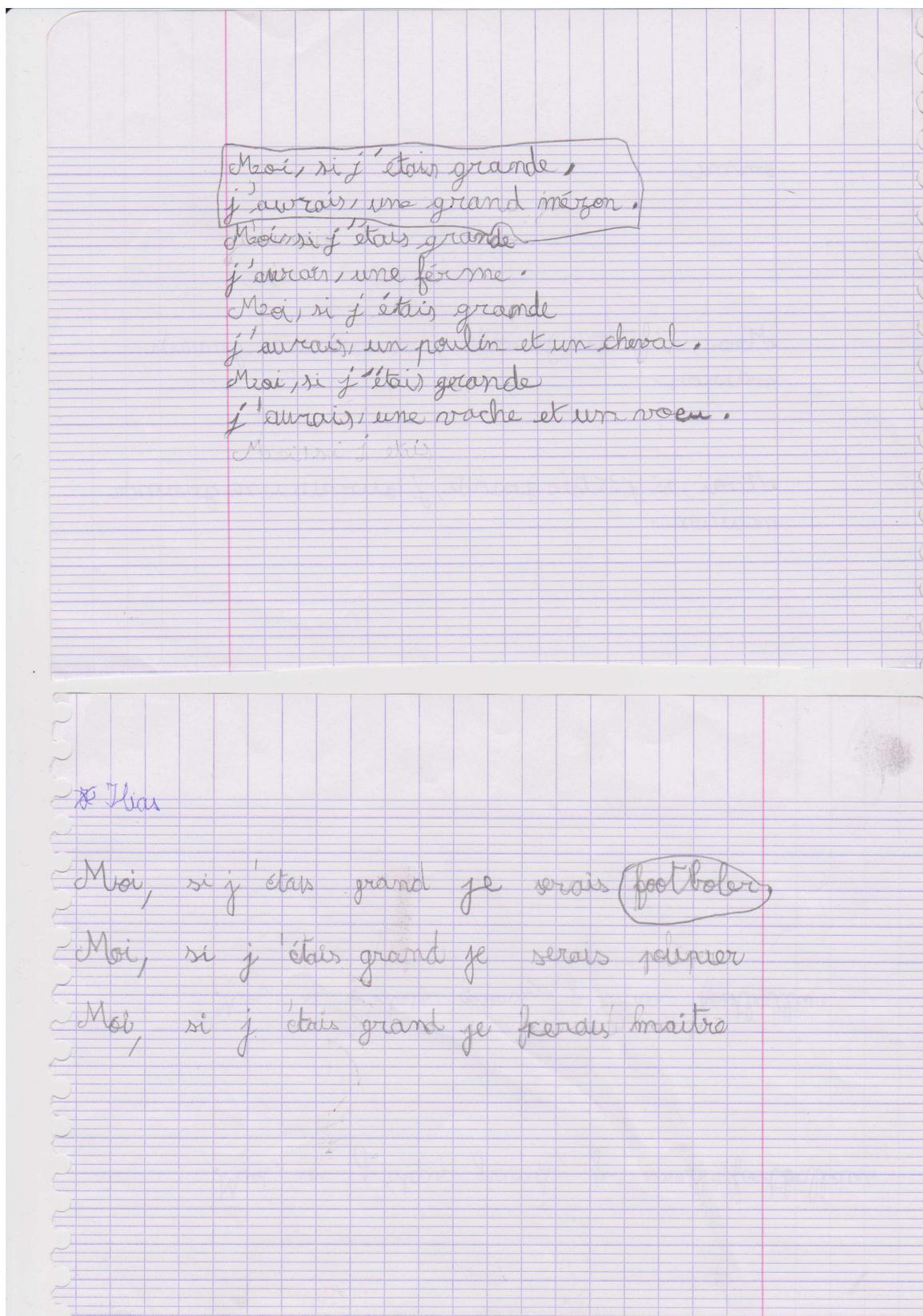


Exemple de page de l'album



Quatrième de couverture de l'album

Annexe 4 : Deux exemples de productions d'écrits pour la réalisation de l'album.



Annexe 5 : Deux exemples de modèles de phrases pour la réalisation de l'album.

emma

Moi, si j'étais grande, j'aurais une grande maison.

Moi, si j'étais grande, j'aurais une grande maison.

Moi, si j'étais grande, j'aurais une grande maison.

Moi, si j'étais grand, je serais footballeur.

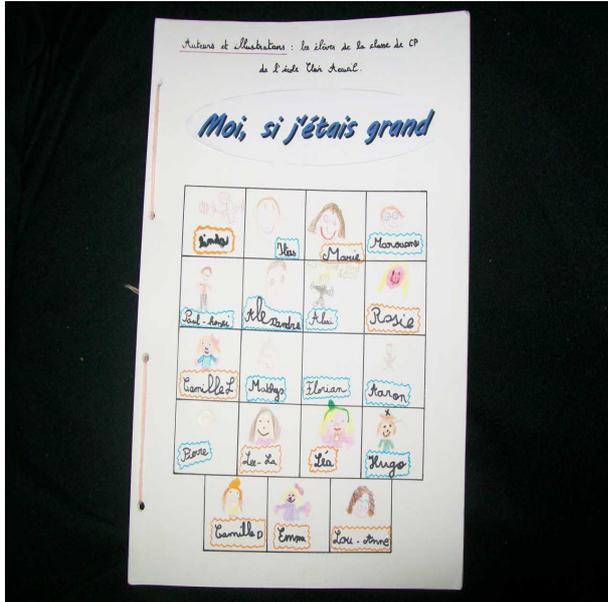
Moi, si j'étais grand, je serais footballeur.

Moi, si j'étais grand, je serais footballeur.

Annexe 6 : Deux exemples d'illustrations pour la réalisation de l'album.



Annexe 7 : Album *Moi, si j'étais grand* réalisé par les élèves de CP.



Première de couverture



Page de Camille



Page de Lee-La



Page d'Hugo


[e]


é er ez
é er ez

Des sons et des lettres

é → une écharpe

er → un rocher

ez → le nez

é → une écharpe

er → un rocher

ez → le nez





MOT-OUTIL

chez

1 Écoute la comptine.

Je suis une petite araignée
 et là, j'ai une bonne idée,
 je sais où je vais te piquer,
 ce sera sur le bout de ton nez !

2 Écoute les phrases et regarde les mots. Répète les mots où tu entends le son [e].

- ◆ Chez Abuk, il y a des rochers enneigés.
- ◆ Il ne s'est pas protégé, il a le bout du nez gelé.

3 Trouve le mot qui correspond à chaque dessin.


 un désert
 un rocher
 une région


 l'été
 une journée
 du poisson séché


 il va se coucher
 vous parlez
 nous sommes étonnés

4 Lis tout seul.

- ◆ ré ◆ té ◆ lé ◆ mé ◆ né ◆ pé ◆ nez ◆ rez ◆ tré ◆ pré ◆ plé
- ◆ rouler ◆ parler ◆ vous préparez ◆ une épée ◆ le thé
- ◆ Amélie est allée préparer le thé.

72

 Je vois **er**, mais je n'entends pas [e] : une cerise.

Annexe 9 : Exemple de fiche d'exercices du manuel *Croque-lignes*.

Ecris 

Expression écrite

1. Écris des phrases pour décrire ce que tu vois sur chaque image.



C'est Abuk.
Il montre sa maison.



C'est _____
Il _____



C'est Bokoh.
Il _____



C'est _____
Il _____

Des sons et des lettres

[ɔ̃] on om
on om

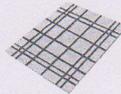
2. Écris *on* ou *ou* pour compléter les mots.



une mais _____



un hib _____



un torch _____



un b _____ t _____

3. Écris des mots avec les syllabes encadrées.

une moule

un caneton

un _____

un pompier

un harpon

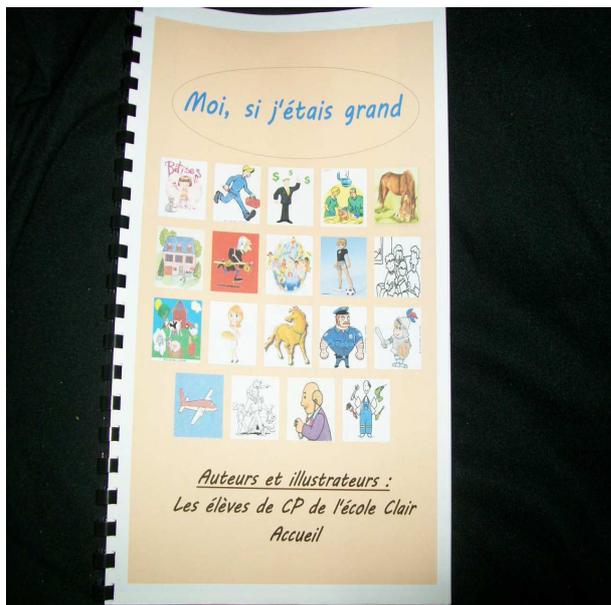
un _____

Écriture

une ombre

une ombre

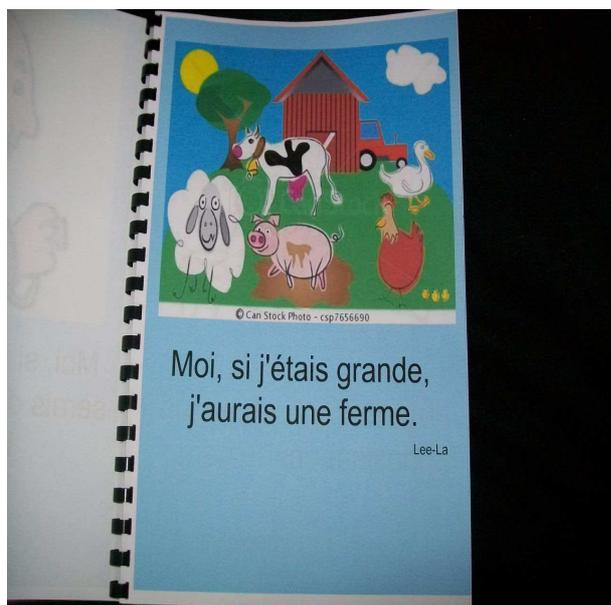
Annexe 10 : Album *Moi, si j'étais grand* réalisé lors d'une séance TICE.



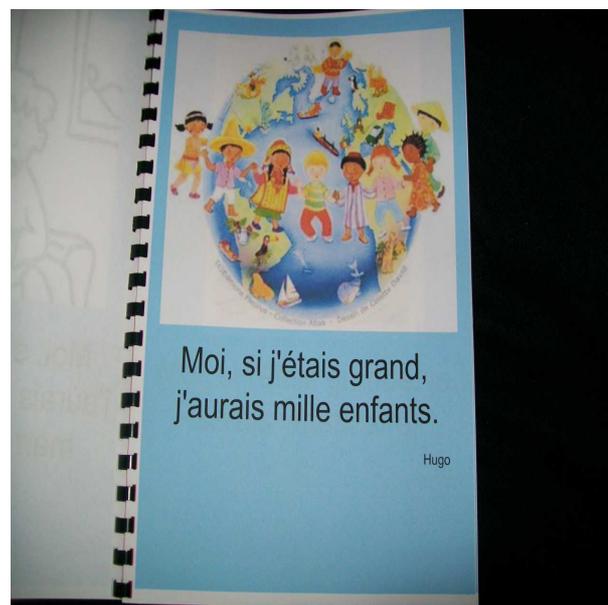
Première de couverture



Page de Camille

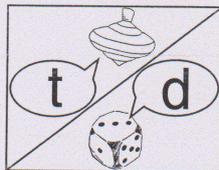


Page de Lee-La



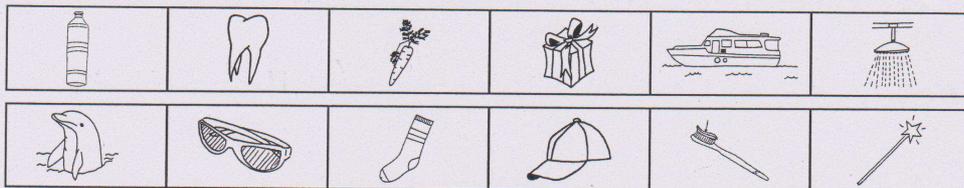
Page d'Hugo

Annexe 11 : Fiche d'exercices réalisée durant l'aide personnalisée.

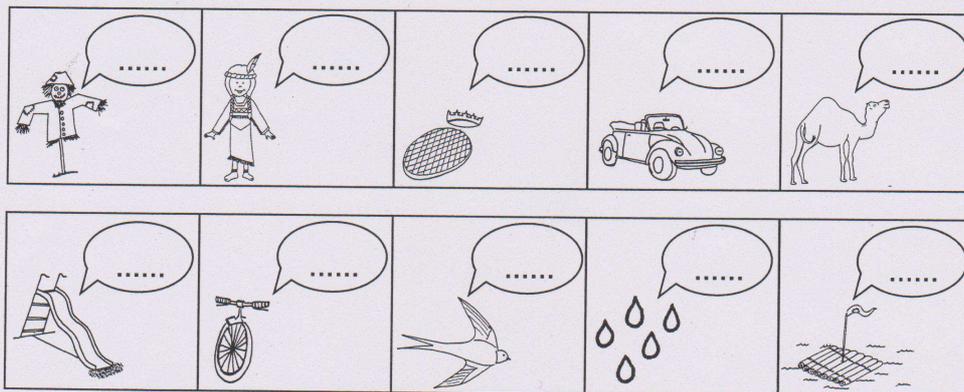


Niveau 1

Exercice 1 Je colorie le dessin en si j'entends **t** comme dans  comme dans si j'entends **d** comme dans 



Exercice 2 Je complète les bulles avec **d** ou **t**.



Exercice 3 Je complète les mots avec **d** ou **t**.



le man.....eau



le ra.....eau



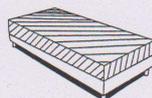
leos



la mé.....aille



la confi.....ure



le ma.....elas

Annexe 12 : Affiche des « mots-outils » dans la classe de Madame CARON.

