Écrire pour mieux lire

Sarah Pittilloni

▶ **To cite this version:**

Sarah Pittilloni. Écrire pour mieux lire. Education. 2017. dumas-01644349

HAL Id: dumas-01644349
https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01644349

Submitted on 9 Feb 2018

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.

École supérieure du professorat et de l'éducation
Aix*Marseille Université

espe
Académie d'Aix-Marseille

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Spécialité : Professeur des écoles

Ecrire pour mieux lire

soutenu par
PITTILLONI Sarah
le 29 mai 2017

En présence d'un jury composé de :
Mme. Yapaudjian-Labat Cécile
M. Lapébie Jean-Pierre

Sommaire

Introduction p.3-4

I. **Le cadre théorique**

1. Le lire-écrire dans les programmes de l'éducation nationale p.4
2. Qu'est-ce que lire ? p.6
3. Qu'est-ce qu'écrire ? p.10
4. Une interaction plus qu'une articulation p.12

II. **Problématique et hypothèses**

1. La problématique p.12
2. Les hypothèses p.13

III. **Méthodologie envisagée**

1. Le cadre de l'étude p.13
2. Evaluation des besoins p.14
3. La production d'écrits : les situations génératives p.16

IV. **Le dispositif pédagogique**

1.Mise en œuvre des situations d'écriture au sein de la classe p.17
2. Recueil et analyse des données p.22
3. Retour sur hypothèses et analyse réflexive p.25

Conclusion p.30

Bibliographie p.31

Annexes p.33

Introduction

Pour ma première année en tant que professeur des écoles, j'exerce au sein de l'école élémentaire des Cadeneaux, aux Pennes Mirabeau. C'est une école de village située dans un quartier pavillonnaire doublé d'immeubles favorisant ainsi une mixité sociale. L'école comprend huit classes, pour ma part, je suis partiellement en charge de l'unique CE1 du groupe scolaire. Comme le soulignent les programmes, la langue française constitue l'objet d'apprentissage central au cycle 2. La classe de CE1 qui est au cœur de ce cycle des apprentissages fondamentaux, est une année riche en apprentissages dans de multiples domaines dont la lecture et l'écriture. Les élèves doivent d'une part se familiariser avec la compréhension de différents types de textes et d'autre part, consolider leur apprentissage de la lecture en termes d'identification des mots. Je suis consciente qu'au sortir du CP, les élèves n'ont pas tous acquis la compétence de décodage essentielle à la lecture autonome. Et que ce travail doit se poursuivre tout au long du cycle pour respecter la logique spiralaire que nous suggèrent les instructions officielles. Cela dit, j'ai été frappée par les grandes difficultés en lecture qu'éprouvaient certains de mes élèves. En effet, parmi mes 27 élèves, 13 ont des difficultés plus ou moins grandes, dont 4 qui présentent un profil inquiétant dans le sens où leur conscience graphophonologique est faible. Cela pose de nombreux problèmes dans l'exercice de ma pratique : je me dois de respecter les programmes de CE1, mais comment enseigner des notions complexes en grammaire, par exemple, à des élèves qui ne se sont pas encore imprégnés de la logique graphophonologique de la langue française ? Au regard du référentiel commun de compétences, il est indispensable que je prenne en compte la diversité de mes élèves pour que chacun puisse évoluer à son propre rythme. Etant débutante dans le métier, je me suis posé de nombreuses questions à ce propos. *Quelles sont les raisons qui font qu'autant d'élèves ont des difficultés en lecture ? Comment remédier à ces difficultés tout en dispensant à ces élèves des apprentissages propres au CE1 ? Comment construire des situations d'apprentissage pertinentes au regard de leurs compétences en lecture ?*

Dans le cadre de ce questionnement, il conviendra de définir dans un premier temps, le cadre théorique en lien avec cette thématique. Dans un second temps, la problématique et les hypothèses qui découlent de ces recherches seront présentées. Enfin, dans un troisième temps et quatrième temps, nous présenterons la méthodologie et les dispositifs pédagogiques envisagés pour répondre à la problématique posée.

I. Le cadre théorique

Pour définir le cadre théorique de cette recherche, il conviendra dans un premier temps de présenter l'évolution des notions d'écriture et de lecture dans les programmes de l'école élémentaire. Puis nous nous centrerons sur un aspect purement théorique en mêlant les définitions et les recherches menées sur la thématique donnée.

1) Le lire-écrire dans les programmes de l'éducation nationale

Les lois Ferry qui rendent l'instruction obligatoire en 1881, ne sont pas sans lien avec la volonté nationale à l'époque d'instruire et d'alphabétiser le peuple. Un objectif rapidement atteint puisque le XXème siècle sera marqué par le phénomène de massification scolaire.[1] Ce bref retour sur l'histoire nous montre que l'Ecole est une institution fondamentale dans notre système, puisqu'elle permet à chaque citoyen de se former, de s'éduquer et de s'instruire. Nous allons maintenant nous intéresser à ce que disent les programmes à propos de notre problématique.

Bien que les instructions parues le 25 novembre 2015, insistent sur le fait que la lecture et l'écriture « sont deux activités intimement liées dont une pratique bien articulée consolide l'efficacité. »[2], il faut savoir que ce lien n'a pas toujours été recommandé par les instructions officielles. Nous allons voir à travers un petit historique des programmes de l'école élémentaire que la lecture a souvent été privilégiée au détriment de l'écriture. Durant des décennies, l'apprentissage de la lecture a été cloisonné au « simple » apprentissage du code laissant de côté à la fois la compréhension et la production d'écrit. Les instructions officielles parues le 20 juin 1923 et restées en vigueur jusqu'en 1972, proposaient une progression laissant peu ou pas de place à l'écrit tout comme à la compréhension. Le CP était consacré à l'apprentissage du déchiffrage tandis que la production écrite était inexistante, il était essentiel « d'apprendre à lire avant d'accéder à la culture écrite ». C'est « Le plan de rénovation du français », d'où sont issues les instructions de 1972, qui vient englober la lecture, la compréhension et la production écrite dans un domaine d'apprentissage plus général qui est celui de

1 http://www.education.gouv.fr/cid106930/massification-scolaire-et-mixite-sociale.html

2 Extrait des programmes du cycle 2, parus dans le Bulletin officiel n°11 du 25 novembre 2015.

la découverte de la culture écrite. Nous pouvons constater que les pédagogues du XXème siècle ont rapidement pris conscience que l'écriture avait toute sa place dans les programmes et ce même chez des élèves non lecteurs. Ainsi, les programmes actuellement en vigueur s'inscrivent dans cette dynamique puisque l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont au service l'un de l'autre. Autrement dit, l'apprentissage de la lecture ne peut en aucun être envisagé sans celui de l'écriture, l'enseignant doit prendre en compte cette réciprocité dans son enseignement, et ce dès le cours préparatoire (CP). Comme il est dit dans les programmes, le cycle 2 constitue une période déterminante dans l'apprentissage de la lecture, en particulier le CP qui a de tout temps été considéré comme la classe charnière dans l'apprentissage du décodage. Même si de nombreuses activités en lien avec le code ont été effectuées en grande section (GS), ce n'est qu'en cycle 2 que les élèves feront leur première expérience de l'écrit, il est donc important de les accompagner en donnant du sens à la lecture mais aussi à l'écriture. Les études tendent à montrer que l'écriture est l'un des moyens d'apprendre à lire, en encodant les mots l'élève parviendra plus facilement à les décoder.[3]Si l'on regarde de plus près les attendus de fin de cycle, il est dit que les élèves de CE2 doivent être capables d'identifier des mots rapidement mais aussi d'écrire une portion de texte d'environ 5 à 10 lignes.

Dans la mesure où une part importante des savoirs et de la culture se transmet via l'écrit et que de très nombreux gestes professionnels impliquent à la fois la lecture et l'écriture, leur maitrise constitue également un enjeu citoyen. La maitrise de la langue française a toujours été une priorité comme en témoigne le nouveau socle commun de compétences, de connaissance et de culture, paru le 23 avril 2015. Le domaine 1 qui s'intitule « Les langages pour penser et communiquer » inscrit dans ses objectifs, une maitrise orale et écrite de la langue à la fin de la scolarité obligatoire. Le cycle 2 participe grandement à l'acquisition de ce domaine, puisque « l'apprentissage de la langue française s'exerce à l'oral, en lecture et en écriture »[4]. Le cours préparatoire (CP) est la classe la plus emblématique dans l'apprentissage de la lecture, puisqu'elle est directement en charge de cet acquisition fondamentale. Mais, il est essentiel de préciser que

3 Montessori M., *L'enfant*. Paris Desclée de Brouwer. 2005, p.208.

4 Extrait des programmes du cycle 2, parus dans le Bulletin officiel n°11 du 25 novembre 2015.

l'apprentissage de la lecture ne se joue pas uniquement au CP. Depuis la maternelle où sont construites les premières fondations du lire-écrire à la capacité de lire différents types de textes et de produire des textes de façon autonome au CM2, l'école permet de guider progressivement les élèves vers la maitrise de l'écrit. Les recherches sont unanimes sur le fait que la maitrise de l'écrit conditionne fortement la réussite scolaire[5]. Et pourtant, de grandes inégalités persistent dans les classes en matière de lecture. Le sens que les élèves donnent à l'acte de lire est influencé par leur milieu familial or les études ont montré que le sens que le lecteur donne à l'acte de lire impacte grandement ses capacités. Les évaluations à l'entrée en sixième montrent qu'une proportion non négligeable (environ 20%) d'élèves sortent du CM2 avec de grandes difficultés en lecture.[6] De nombreux chercheurs se sont alors interrogés sur l'origine de ces difficultés, parmi eux André Ouzoulias qui n'envisage aucunement l'apprentissage de la lecture sans celui de l'écriture.

2) Qu'est-ce que lire ?

- ***Pourquoi je lis ?***

Lire, c'est reconnaître les signes graphiques d'une langue, former mentalement ou à voix haute les sons que les signes ou leurs combinaisons représentent.[7] Lire c'est aussi « prendre conscience du contenu d'un texte ». En effet, lire est une activité très riche à la fois culturelle et langagière. Nous lisons toujours pour satisfaire un besoin dont nous sommes plus ou moins conscient. Nous lisons, pour nous informer, nous divertir, apprendre, répondre à une question ou satisfaire sa curiosité. La lecture est une activité multifonctionnelle qui se pratique à travers différents supports tels que les livres, les affiches, les notices d'utilisation ou encore les journaux pour ne citer qu'eux. L'acte de lire n'a de sens que dans la mesure où le lecteur a un projet défini. La mission de l'école n'est pas seulement de transmettre les moyens de décoder l'écrit, il faut aussi enrichir la culture de l'élève pour qu'il puisse construire un projet de lecteur, essentiel à son

5 Bucheton,D. Refonder l'enseignement de l'écriture : enjeux, ruptures et perspectives Paris, Retz, 2014,p.5-19.

6 http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/

7 Définition extraite du Larousse

apprentissage. En tant qu'enseignant, nous devons être conscients de cet aspect culturel, il ne doit en aucun cas être mis de côté. Bien souvent, les représentations erronées qu'ont certains élèves à propos de la lecture sont à l'origine ou du moins n'arrangent pas leurs difficultés. C'est pour cela qu'une des premières étapes dans l'apprentissage de la lecture se situe dans la construction du sens de l'acte de lire. Dans ce cadre, la maternelle a un grand rôle à jouer puisqu'elle permet à l'élève de rencontrer une multiplicité d'œuvres. Cette acculturation permettra peu à peu à l'élève de construire son propre projet de lecteur. Ainsi, la lecture ne se limitera plus à une activité scolaire obligatoire, elle aura un sens pragmatique. Pour G. Chauveau[8], l'acte de lire nécessite la mise en place de 3 actes, le premier étant « avoir un mobile » c'est-à-dire que le lecteur doit savoir pourquoi il lit. Ces compétences culturelles sont importantes d'une part parce qu'elles permettent à l'élève de construire son projet de lecteur mais aussi parce qu'elles contribuent à la construction du sens. La lecture qui est souvent considérée comme une activité simplement langagière doit aussi être envisagée en tant qu'objet culturel. Nous avons étudié les fonctions de la lecture, nous allons maintenant tenter de comprendre comment nous accédons à celle-ci d'un point de vue cognitif et langagier.

- ***Comment je lis ?***

L'apprentissage de la lecture est l'un des plus complexes, c'est d'ailleurs pour cela que la logique spiralaire des programmes, laisse tout un cycle à l'élève pour avoir acquis cette compétence. Si nous nous intéressons à l'aspect didactique de la lecture deux types de compétences interagissent, des compétences cognitives et linguistiques. Même s'il est évident que ces compétences s'imbriquent l'une dans l'autre, nous allons d'abord développer notre propos sur les aspects cognitifs puis nous en viendrons aux aspects linguistiques.

Les aspects cognitifs

D'un point de vue purement cognitif, les expériences montrent que les systèmes cérébraux impliqués dans le traitement du langage écrit et oral ne sont pas indépendants. En effet, la lecture silencieuse des mots écrits active leur structure phonologique (leur prononciation). Cela veut donc dire que l'oral et l'écrit s'enrichissent

[8] Chauveau,G. « Acte de lecture et décodage » - Spirale 3 (1990)

mutuellement. Lorsque nous lisons, nous faisons appel à trois représentations des mots : la représentation phonologique qui correspond à l'identité des phonèmes d'un mot, une représentation sémantique qui correspond au concept associé au mot et une représentation orthographique qui correspond à la graphie du mot.[9] Au cycle 2, l'accent est mis sur la représentation phonologique et sémantique du mot. Même si la représentation orthographique est travaillée, elle ne sera acquise que plus tard. L'objectif dans l'apprentissage de la lecture est de développer en mémoire un réseau direct entre ce code orthographique, sémantique et phonologique. C'est à travers ce réseau que l'élève utilisera davantage la voie directe puisque la fixation orthographique aura eu lieu.

Pour résumer, d'un point de vue cognitif, les compétences travaillées lors de l'apprentissage de la lecture sont les suivantes :

- Comprendre le fonctionnement du principe alphabétique : pour une graphie il y a un son correspondant.
- Accepter la permanence du signe et son arbitraire : le code est sans rapport direct avec la réalité physique de ce qu'il désigne.
- Capacités à mettre en œuvre des stratégies efficientes et à les réguler : cela demande un recul sur sa pratique qui est relativement long à acquérir.

Les aspects langagiers

Les études ont montré que les activités de pré-lecture pratiquées en maternelle et tout particulièrement en grande section (GS) ont un impact fort sur les performances en lecture d'un élève au CP. D'un point de vue langagier, pour apprendre à lire correctement l'élève doit développer trois compétences qui interagissent entre elles.

- La conscience alphabétique, l'élève doit d'une part être capable d'identifier les graphèmes et d'autre part il doit être conscient de l'ordre strict auquel sont soumises les lettres. Un graphème n'est pas un dessin mais une unité linguistique précise, tout comme le mot qui est une unité linguistique alignant ses propres graphèmes dans un ordre précis. L'étude réalisée en psychologie cognitive par Bastien-Toniazzo et Bastien (2003) a montré que si l'élève n'avait pas acquis la contrainte d'ordre de notre système alphabétique, il

[9] Seindeberg et Zevin 2006

reconnait par exemple, le mot « bateau » dans la graphie « teauba », ce qui est problématique dans la compréhension des correspondances graphophonologiques[10]. Certains chercheurs ont montré que les enfants ayant des difficultés à gérer une relation d'ordre en GS obtiennent de faibles performances en lecture de mots au CP. Autrement dit, un élève qui n'a pas acquis la conscience alphabétique sera en difficulté en lecture.

- La conscience phonémique est la capacité à identifier les phonèmes, elle serait un des facteurs les plus importants de la réussite en lecture. En effet, les études montrent que les performances des élèves dans ce domaine sont fortement corrélées au niveau de lecture en fin de première année de CP.

Les consciences alphabétique et phonémique sont travaillées dès la maternelle et tout particulièrement en GS. Ce sont toutes ces activités de pré lecture qui permettront à l'élève d'accéder à la troisième compétence qui est la correspondance graphophonologique. Pour établir cette fameuse correspondance, l'élève met en relation des graphèmes (conscience alphabétique) et des phonèmes (conscience phonémique). Par exemple, « ou » se lit [u] et non [o] et [y].

Pour conclure sur la didactique de la lecture, nous avons pu constater que la lecture est bel et bien un acte cognitif complexe. Pour lire de manière efficace, je dois savoir pourquoi je lis, je dois avoir acquis le principe alphabétique et enfin je dois adapter ma lecture en fonction du texte auquel je suis confronté. Tous ces éléments nous permettent de comprendre la logique interactive défendue aujourd'hui : lire c'est faire interagir décodage, encodage et compréhension.

Nous allons maintenant nous intéresser aux différents profils de difficulté en lecture pour les mettre en lien avec la problématique.

Des profils d'élèves en difficulté

N. Van Grunderbeeck[11] établit six profils de lecteurs en difficulté, ces profils sont intéressants car ils permettront à l'enseignant de cibler l'aide apportée aux élèves. Parmi ces profils, quatre semblent correspondre à la thématique.

[10] Magnan,Aimar et Léonard (1997)

[11] Van Grunderbeeck N. - Les difficultés en lecture - Gaëtan Morin éditeur - 1994

- *Le perroquet :* cet élève oralise les mots sans chercher un sens en eux. Il utilise de manière excessive la stratégie graphophonologique car il n'a pas compris l'intérêt de la lecture.

-*Le lecteur centré sur la connaissance lexicale :* cet élève dit des mots mais ne cherche pas de liens entre eux. Il ne se soucie pas du sens.

-*Le lecteur centré en priorité sur le code* : cet élève déchiffre le début des mots et devine la fin de ceux-ci sans se soucier du sens.

-*Le lecteur centré soit sur le code soit sur le sens :* il utilise une des deux stratégies sans les faire interagir.

Parmi ces difficultés, celle liée au sens est récurrente, les élèves ont de grandes difficultés pour donner du sens à leur lecture même une fois le décodage acquis. C'est en cela que la production écrite peut être intéressante car elle participe à cette construction du sens, mais que signifie vraiment produire de l'écrit ?

3) Qu'est-ce qu'écrire ?

Ecrire, d'après le dictionnaire, consiste à utiliser des signes graphiques. Or l'écriture est bien plus complexe que cela, écrire c'est reconfigurer de la parole et de la pensée à l'aide des unités linguistiques et des signes graphiques. En effet, lorsque nous écrivons nous restructurons notre pensée en choisissant précieusement nos mots, en faisant attention aux règles syntaxiques et en favorisant une forme plutôt qu'une autre. Contrairement à la parole qui est bien souvent spontanée, l'écriture est une succession de choix donnant lieu à un message final réfléchi. De plus, l'écriture joue un rôle essentiel dans l'accès au savoir dans la mesure où elle est l'un des principaux vecteurs dans la transmission des savoirs, de la culture et de l'information. La lecture permet à l'élève de comprendre un support écrit mais il est tout aussi important que l'élève puisse lui-même produire de l'écrit pour répondre à un interlocuteur, par exemple. Une nouvelle fois, l'aspect culturel et social de la production d'écrit ne peut pas être ignoré dans l'enseignement. L'écrit tout comme l'oral ont des visées communicationnelles, pourtant leur système de communication n'est pas tout à fait le même, l'écrit est davantage abstrait.

D. Calvin (2007) évoque 3 ruptures importantes :

- une rupture avec l'interactivité : le lecteur et le scripteur ne sont pas en interaction directe.

-une rupture avec le corps : l'écrit est une communication désincarnée.

-une rupture avec le monde : la situation de communication n'est pas immédiate, cela demande alors au scripteur une anticipation et une conceptualisation de ce qui va être écrit.

Tous ces éléments de rupture demandent à l'élève une réelle capacité d'abstraction qui n'est possible que dans la mesure où l'élève a fait sa propre expérience de l'écrit et qu'il a donné du sens à cet écrit. Dès le plus jeune âge l'envie de coder du sens s'impose à nous. A l'âge de trois ans déjà, bon nombre d'entre nous traçait des symboles sans lien direct avec les lettres mais que nous distinguions de la représentation dessinée. Il n'est pas rare en maternelle de tomber sur un élève qui dit en montrant des cercles ou des spirales « là j'ai écrit ça… ». J-M Besse parle à ce propos de la première période de l'apprenti scripteur.

Comme le souligne D. Bucheton, « écrire c'est pouvoir donner son point de vue et le communiquer ». Savoir écrire constitue donc une seconde révolution culturelle, la première étant le savoir-lire. Il est essentiel pour cette chercheuse, de renouveler la didactique de l'écrit afin que, chaque élève quelles que soient ses difficultés puissent accéder à l'écriture et à la culture écrite de manière plus générale. En effet, elle défend l'idée selon laquelle l'écriture encore plus que la lecture pourrait jouer un rôle dans les pannes de l'ascenseur social.[12]

Pour conclure, l'écriture est une activité complexe qui réunit à la fois des enjeux éducatifs, politiques et sociaux. L'objectif de l'enseignant est de faire en sorte que l'élève devienne au plus vite « un sujet écrivant » et ce même s'il n'est pas un lecteur accompli.

4) Une interaction plus qu'une articulation

L'articulation entre la lecture et l'écriture ne fait plus aucun doute aujourd'hui. Cependant de nombreux chercheurs tels qu'André Ouzoulias ou encore E. Barjolle

[12] Bucheton,D. Refonder l'enseignement de l'écriture : enjeux, ruptures et perspectives Paris, Retz, 2014,p.5-19.

défendent l'idée selon laquelle il y aurait un phénomène d'interaction entre la lecture et l'écriture, bien plus qu'une simple articulation. A. Ouzoulias a d'ailleurs écrit à ce propos, un manifeste dans lequel il évoque les dix bonnes raisons qui montrent que les enseignants ne peuvent pas faire abstraction de l'interaction vive qu'il existe entre la lecture et l'écriture.[13]Les idées fortes défendues par ce texte sont en lien direct avec notre problématique. Comme nous l'avons évoqué dans les parties précédentes, la lecture est un acte complexe qui doit être considéré dans toutes ses dimensions. A. Ouzoulias montre que le fait de produire des textes sans même savoir lire permet à l'élève de donner du sens au principe alphabétique par l'expérience de son propre écrit mais aussi de prendre en compte toutes les dimensions de la culture écrite, écrire pour se faire comprendre, pour être lu ou encore pour communiquer. Tous ces éléments ne font que renforcer l'aspect pragmatique et culturel de la lecture dans notre société.

Ainsi, comme l'évoque, Pascal Quignard [14] « On ne peut imaginer un écrivain qui n'aurait jamais lu. Ecrire c'est traduire sous forme de livre tout ce qui a été écrit du moins tout ce qu'on a lu. […] Qui a écrit a lu. ». L'acquisition de la culture écrite résulte donc d'une forte interaction entre le savoir lire et le savoir écrire. En partant de cette constatation, nous pouvons supposer que la relation réciproque qu'il existe entre le vocabulaire et la lecture est également valable pour l'écriture. Autrement dit, plus nous écrivons mieux nous lisons et plus nous lisons mieux nous écrivons.

II. Problématique et hypothèses

1.La problématique

Mes recherches révèlent l'interaction aujourd'hui défendue entre le savoir-lire et le savoir-écrire qui sont des objectifs fondamentaux de l'école. Cela m'a donc amenée à la problématique suivante : dans quelle mesure la production d'écrit permet-elle d'améliorer les performances en lecture des élèves de CE1 ?

[13] Ouzoulias,A. « La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou pour y remédier » in Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire, coédition FNAME-Retz, 2004.

[14]

Pour répondre à cette problématique, nous allons tester les hypothèses suivantes :

2. Hypothèses

Hypothèse générale :

Le fait de produire de l'écrit va améliorer les performances en lecture des élèves en difficulté.

Hypothèses opératoires

- La situation d'écriture motive l'élève qui est plus actif dans ses apprentissages.
- Le fait d'encoder des sons permettra ensuite à l'élève de mieux les décoder.
- Le choix de l'album de jeunesse comme lanceur d'écriture permet une alternance entre la position de scripteur et celle de lecteur.
- La production d'écrit donnera davantage de sens à la lecture ce qui permettra à l'élève de créer un projet de lecteur efficient.
- Les situations d'écriture si elles sont bien construites changeront les représentations initiales des élèves à propos de l'acte de lire.

III. Méthodologie envisagée

1) Le cadre de l'étude

Pour tester mes différentes hypothèses j'ai décidé de travailler avec les quatre élèves de ma classe qui présentent de grandes difficultés en lecture. Comme évoqué dans l'introduction, ces élèves ont une conscience graphophonologique faible et ne peuvent pas lire un texte aussi court soit-il, en autonomie. Pour bien comprendre l'enjeu du dispositif pédagogique envisagé il convient de décrire le profil de ces élèves.

Y… est un élève nouvellement arrivé dans l'école. Il a de nombreuses capacités mais manque de confiance en lui. Ce manque de confiance et les difficultés qu'il rencontre ne lui permettent pas d'entrer dans les différentes tâches proposées.

Malgré les aides mises en place depuis le début de l'année, en lecture, Y… ne parvient pas à décoder des sons complexes (CCV), par exemple.

A… a fait deux CP au cours de sa scolarité mais n'a toujours pas acquis la lecture ni même le principe alphabétique. C'est un élève qui rencontre des difficultés dans tous les domaines, qui manque de confiance en lui et qui a beaucoup de mal à maintenir son attention. Une orientation en ULIS a d'ailleurs été évoquée lors des différentes rencontres des équipes éducatives. Tout comme Y…, il ne parvient pas à décoder des sons complexes.

M… est un élève qui rencontre également des difficultés en lecture. Cependant, il est important de relever que la logique alphabétique est en partie acquise chez cet élève qui est capable de décoder de manière relativement fluide des sons complexes (CCV). Un manque de motivation dans les tâches de lecture et d'écriture est tout de même à relever.

L… a récemment été diagnostiqué dyslexique et dysorthographique ce qui explique ses grandes difficultés en français. Il présente comme M… une acquisition du principe alphabétique et parvient à décoder des sons complexes. Nous pouvons relever chez cet élève un manque de motivation et d'inspiration dans les tâches d'écriture.

Ces élèves ont des profils différents d'un point de vue scolaire, mais nous pouvons relever des difficultés semblables face à l'acte de lire. Nous pouvons remarquer que ce sont des élèves qui n'ont pas tout à fait trouvé de sens à la lecture ce qui complique son apprentissage. De plus, ils n'ont pas encore réellement conscience de la forte interaction qu'il existe entre la lecture et l'écriture. Nous pouvons espérer que le dispositif pédagogique mis en place leur permettra d'établir ce lien et de modifier leur rapport à la culture écrite.

2) Evaluation des besoins

Pour évaluer et mieux cibler les profils de lecteur de ces élèves, nous nous sommes inspirés du Moniteur pour l'Evaluation des Difficultés de l'Apprenti Lecteur (MEDIAL).[15] Cet outil pédagogique conçu par A. Ouzoulias s'inscrit dans une logique

[15] Ouzoulias A. - Médial CP/Ce1, Moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti lecteur - Retz

d'interaction entre la lecture et l'écriture. Ainsi différentes compétences indispensables à l'acquisition de la lecture ont pu être évaluées :

- Ecrire des syllabes ou des mots en respectant les correspondances graphophonologiques.
- Segmenter des mots en syllabes ;
- Segmenter des phrases en mots à l'oral et à l'écrit ;
- Repérage d'un son donné (conscience phonique) ;
- Décoder des mots usuels de manière aisée.

Un autre outil pédagogique a également été utilisé pour évaluer le nombre de mots outils que les élèves étaient capables d'identifier par la voie directe. Pour finaliser cette évaluation cognitive et langagière de la lecture, un questionnaire encore une fois issu du MEDIAL a été soumis aux élèves pour recenser leurs représentations de la lecture. (Cf. Annexe 1)

Les différentes évaluations proposées ont montré que les quatre élèves dont il est question, présentent de nombreuses difficultés. Nous pouvons relever d'importantes faiblesses pour établir des correspondances graphophologiques ou encore pour segmenter des phrases en mots, et ce en particulier à l'écrit. Nous pouvons remarquer que les difficultés qu'éprouvent ces élèves sont particulièrement liées au passage à l'écrit. Il est encore compliqué pour eux d'associer la phonie (ce qu'ils entendent) et la graphie (ce qu'ils écrivent). Nous pouvons supposer que les situations de production d'écrit leur permettraient notamment d'établir des analogies comme l'évoque A. Ouzoulias.[16] En effet, la production d'écrit va permettre un traitement analytique du mot puisque les élèves doivent s'interroger sur la manière dont est formé le mot, ils le segmentent puis tentent d'écrire les syllabes trouvées en faisant correspondre phonie et graphie.

D'un point de vue didactique, l'enseignant doit alors s'interroger afin de mettre en œuvre des situations d'écriture qui permettront d'accéder à ces premières analogies.

[16] Ouzoulias, A. « La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou pour y remédier » in Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire, coédition FNAME-Retz, 2004.

Ainsi, il convient de présenter les situations d'écriture considérées comme efficientes par les chercheurs ainsi que le dispositif pédagogique envisagé.

3) La production d'écrits : les situations génératives

La production écrite est un apprentissage qui a longtemps été limité à la simple application des normes orthographiques, syntaxiques et grammaticales acquises au long de la scolarité.[17] Or, les recherches actuelles menées par D. Bucheton ou encore J-M Besse montrent que la production écrite est bien plus que cela. En effet, la production d'écrits confronte l'élève à des problèmes de langue qu'il aurait peut-être évités sans cela. Ainsi, la production d'écrits est un apprentissage fondamental au service de toutes les dimensions de la langue écrite. Cependant, il est indispensable de mettre en œuvre des situations dites génératives qui respectent quelques principes pédagogiques. J-M Besse évoque quatre principes pédagogiques nécessaires pour donner davantage de sens à l'activité d'écriture.[18]

1) Il est important de contextualiser les activités d'écriture, le rôle de l'enseignant est de présenter ce qui est attendu à l'aide d'exemples ou de supports variés tels que des albums.

2) L'élève doit être en situation de confiance cela nécessite qu'il puisse faire des erreurs. Lorsque l'enseignant donne la consigne, il doit également préciser que ce ne sont pas les normes orthographiques qui sont évaluées mais la production en elle-même.

3) L'enseignant doit choisir tout au long de l'année plusieurs activités de langue écrite. Il est essentiel de varier les supports et les situations proposées pour permettre à l'élève d'enrichir ses connaissances sur la langue écrite.

4) Enfin, l'enseignant doit créer du lien entre les connaissances en construction sur l'écrit avec celles déjà acquises à l'oral. Lors des situations d'écriture, il est important que l'élève ait un temps pour oraliser

[17] Bucheton,D. Refonder l'enseignement de l'écriture : enjeux, ruptures et perspectives Paris, Retz, 2014, p.165.

[18] Besse,J-M. *Regarde comme j'écris !, Magnard, 2000.*

son futur écrit, cela permet une première mise en mémoire et une analyse de sa future production.

A ces quatre principes nous pouvons ajouter la nécessité d'avoir un enjeu pragmatique fort dans toutes les situations d'écriture. Autrement dit, l'élève doit savoir pourquoi et pour qui il écrit. Le rôle de l'enseignant dans ce contexte est de guider l'élève tout au long de ce travail, pour cela il dispose d'un outil indispensable qui est la consigne. La consigne qui habituellement est considérée comme une contrainte devient un élément inducteur en production d'écrits à condition qu'elle soit claire et qu'elle pose un cadre d'écriture. Si tous ces principes pédagogiques sont respectés, l'écriture devrait permettre à l'élève de s'approprier la culture écrite dans sa globalité.

Dans le cadre de ce mémoire, il convient d'appliquer au mieux ces principes dans les situations d'écriture choisies pour établir une articulation effective entre la lecture et l'écriture.

IV. Le Dispositif pédagogique

1) Mise en œuvre des situations d'écriture au sein de la classe

En considérant les objectifs visés par cette étude, deux situations génératives d'écriture ont été privilégiées. Y. Reuter propose différents jeux d'écriture pour travailler l'articulation entre la lecture et l'écriture. Parmi eux, la création des mots valises, proposée oralement dans un premier temps, permet de pratiquer la fusion de syllabes de mots déjà connus, ce qui nécessite une reconnaissance des syllabes en amont. J'ai donc choisi de mettre en œuvre cette situation d'écriture d'une part pour son aspect ludique et d'autre part car elle semble accessible à des élèves non lecteurs car il s'agit de produire des textes courts en respectant une contrainte clairement établie par l'enseignant. La seconde situation d'écriture choisie se base sur un album à structure répétitive. Un album à structure répétitive est un album dans lequel la structure de phrase reprend toujours les mêmes éléments. Nous pouvons supposer que ce type de support présente un double intérêt. Le premier est que l'utilisation d'un album de jeunesse permet à l'élève d'alterner entre la posture de lecteur est celle de scripteur. Le second intérêt tient à la structure répétitive, celle-ci permet à l'élève de construire un cadre d'écriture explicite et lui offre une structure

syntaxique repère. Selon B. Devanne la structure répétitive présente « un caractère ludique et contribue à créer un rapport positif des enfants, même en difficulté, à la pratique de l'écriture. »[19]

Nous allons maintenant présenter plus en détail les objectifs de ces situations ainsi que les séances menées en classe.

Les mots valises

Les différents objectifs poursuivis par cette situation sont les suivants :

- Localiser et identifier les syllabes initiales et finales des mots connus.
- Fusionner les syllabes localisées en respectant les contraintes du genre.
- Rédiger une ou plusieurs phrases dans une forme correcte en respectant les contraintes du genre.

Pour atteindre les objectifs suivants la séquence a été menée sur 4 séances. Lors de la première séance, l'enseignant a montré aux élèves différents exemples de mots valises accompagnés de leur définition. L'intérêt de ce premier travail était de permettre aux élèves d'observer la construction de ce qui va leur être demandé mais aussi de se construire une représentation de la production attendue en fin de séquence. A l'issue de cette séance, une affiche a été créée pour servir de référence, cette affiche repère permettra aux élèves de confronter leurs productions au modèle attendu et ce à chaque séance (Cf. Annexe 2). Les deux séances suivantes ont été consacrées à la production, dans un premier temps les élèves ont construit leurs mots valises en respectant la consigne énoncée. Ce travail en apparence simple demandait aux élèves de mobiliser des compétences liées au principe alphabétique. En effet, ils devaient sélectionner un panel d'animaux dont les noms contenaient au moins deux syllabes puis ils devaient chacun sélectionner deux animaux pour fabriquer leur mot valise. Une fois leurs deux animaux choisis, ils leur fallaient repérer la première syllabe du premier animal ainsi que la dernière syllabe du deuxième animal, et c'est en fusionnant ces deux syllabes qu'ils construisaient leurs mots valises. La seconde partie du travail consistait à décrire les animaux imaginaires créés, pour cela il fallait construire une phrase correcte. A cette même période nous découvrions en grammaire la notion d'adjectif : pour créer du lien entre

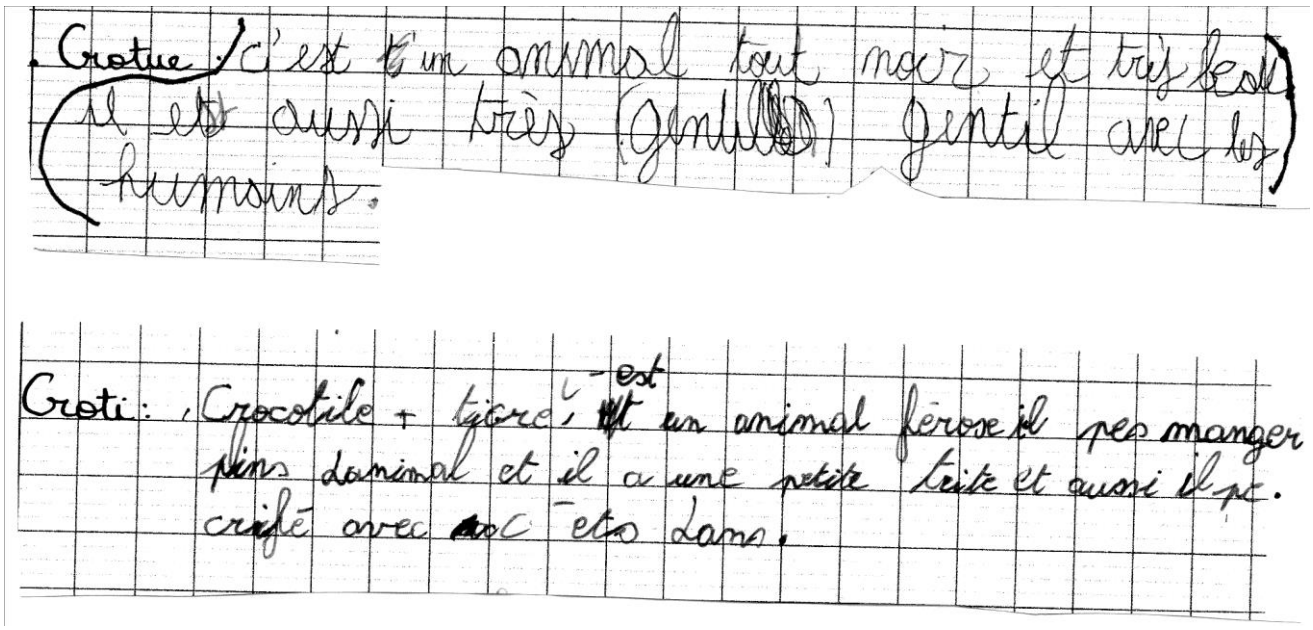
[19] Devanne, B. *Lire et écrire des apprentissages culturels* A.Colin 1992.

la grammaire et la production d'écrits, il a été demandé aux élèves d'utiliser au moins deux adjectifs dans leurs définitions. Lorsque les élèves ont terminé leurs premiers jets ils ont pu lire leurs productions au groupe classe. Comme nous l'avons évoqué précédemment, cette confrontation aux pairs a un double intérêt : elle donne du sens à leur écrit et permet de l'améliorer. Il est également important que les élèves aient en tête les critères de réussite liés à la tâche, c'est pour cela que la quatrième séance a démarré par la création d'une grille de critères de réussite. L'objectif était que les élèves puissent améliorer leurs productions par le retour des pairs mais aussi en les confrontant à cette grille d'auto-évaluation. Après discussion trois critères de réussite ont été retenus :

- J'ai utilisé deux noms d'animaux pour créer mon mot valise.
- J'ai utilisé les bonnes syllabes pour chacun des animaux choisis.
- J'ai écrit ma définition en utilisant au moins deux adjectifs.

Les élèves ont donc tenté d'améliorer leurs productions au cours de cette dernière séance pour pouvoir les soumettre à l'évaluation de l'enseignant.

Voici quelques productions :



L'album à structure répétitive

L'album de jeunesse choisi est : « Le livre des peut-être »[20], c'est un album constitué d'une structure répétitive non linéaire, qui ne contient pas une histoire mais des histoires répétées. Toutes les phrases de l'album commencent par « peut être que » suivi d'un emploi de conjonctives introduites par « parce que », « pour que » ou « mais que ». Dans le cadre de notre atelier d'écriture nous ne retiendrons qu'une seule structure qui est « Peut-être que… parce que… ». Il est important au cours de cette séquence d'identifier avec les élèves l'univers de référence utilisé par l'auteur, qui permet de créer du lien entre les éléments d'une même phrase mais aussi de comprendre l'aspect humoristique du livre.

Les objectifs poursuivis par cette situation sont les suivants :

- Saisir le caractère humoristique d'un texte court.
- Repérer une structure répétitive à l'oral comme à l'écrit.
- Reproduire cette structure répétitive à l'oral comme à l'écrit.
- Construire une phrase correcte en y introduisant correctement la structure retenue.

Il convient de décrire brièvement la séquence pour comprendre de quelle manière les objectifs visés ont été atteints.

Séance 1

L'objectif de cette séance était de faire découvrir l'album aux élèves pour qu'ils perçoivent à l'oral la construction de l'écrit. C'est donc une séance de découverte à l'oral de la structure répétitive. L'enseignante lit l'album dans son intégralité, puis interroge les élèves sur le texte. Lors de ce travail les élèves ont rapidement repéré la structure répétitive et l'ont citée à l'oral. Pour approfondir la découverte de l'album, le livre a été relu en entier mais avec des arrêts successifs pour interroger les élèves sur la suite des phrases. Cette première séance a permis aux élèves de s'approprier le style littéraire de l'album et a permis à l'enseignante d'enrôler les élèves dans la future tâche.

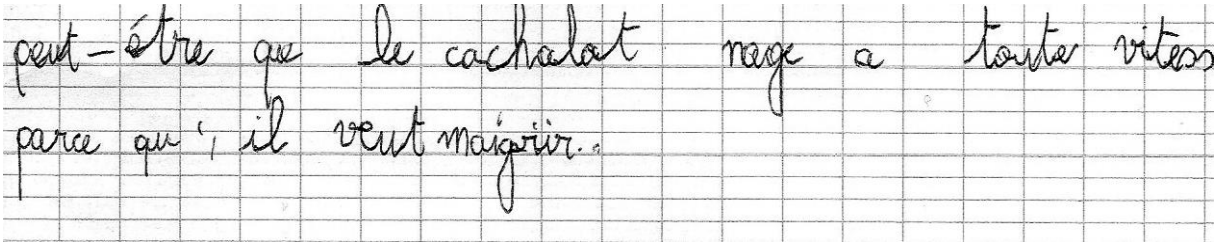
[20] Roman,G & Tom Schamp. *Le livre des peut-être*, Milan Jeunesse,2004.

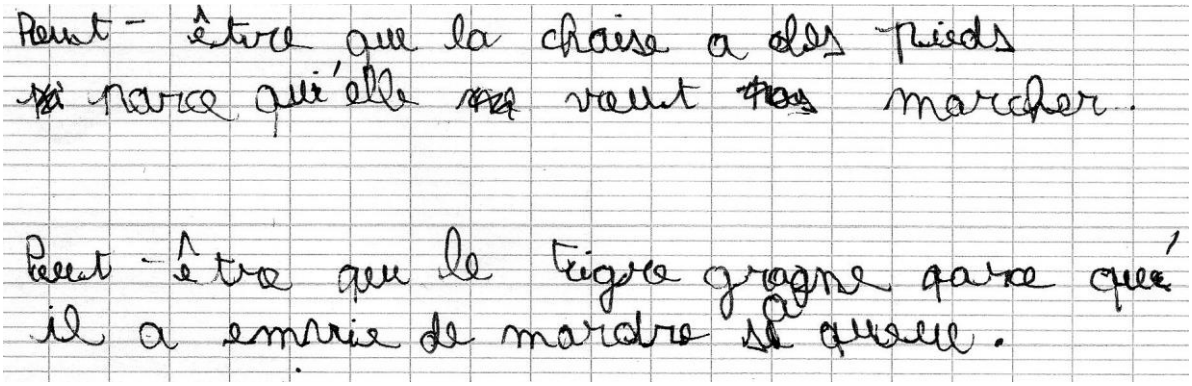
Séance 2

Lors de cette séance, les élèves ont lu le texte en autonomie afin de repérer à l'écrit la structure répétitive du texte. Etant donné les difficultés que rencontrent ces quatre élèves nous avons choisi de leur proposer un tapuscrit de quatre phrases extraites de l'album avec une police plus adaptée. Les élèves devaient chercher puis entourer les mots qui formaient la structure. Pour les aider il leur a été suggéré d'utiliser deux couleurs, une pour le « peut être que » et une autre pour le « parce que ». (Cf. Annexe 3). Suite à ce temps de recherche individuel les élèves ont comparé et discuté leurs réponses. Pour qu'ils puissent visualiser la structure à reproduire tout au long de la séquence, l'enseignante les a entourés distinctement sur une grande affiche. Puis, lors d'une synthèse collective, nous avons dégagé : la structure écrite, les mots répétitifs, les différents éléments du texte et les liens qui les unissent.

Séance 3 et 4

Ces deux séances ont été consacrées à la production écrite. Pour enrôler les élèves l'enseignante a relu quelques passages de l'album puis a expliqué aux élèves qu'ils allaient devoir écrire la suite de celui-ci. Après avoir rappelé brièvement aux élèves l'aspect répétitif et humoristique de l'album, l'enseignante affiche au tableau l'affiche repère créée lors des séances précédentes. Pour décharger les élèves de la norme orthographique l'enseignante a construit avec eux une banque de mots hiérarchisée de manière à faciliter la production des élèves. (Cf. Annexe 4). Avant de passer à l'écrit les élèves ont soumis leurs idées au groupe, ce temps d'oral leur permet à la fois de vérifier s'ils respectent la consigne mais aussi de structurer et de se représenter mentalement leur futur écrit. Lors de ces séances les élèves ont montré une réelle motivation, le fait de participer à la construction d'un livre les a grandement impliqués dans la tâche. De plus, l'enseignante leur avait signalé que leurs productions étaient à destination du groupe classe. Ces élèves qui habituellement sont en retrait de par leurs difficultés pouvaient se sentir valorisés en lisant leurs propres productions à la classe entière. Après avoir soumis leurs productions à la grille de critères établie en amont et à l'évaluation de l'enseignante, les élèves ont pu lire leurs productions finales à la classe, en voici quelques-unes :


peut-être que le cachalot nage à toute vitesse parce qu'il veut maigrir.


Peut-être que la chaise a des pieds parce qu'elle veut marcher.

Peut-être que le tigre grogne parce qu'il a envie de manger sa queue.

Le groupe classe a très bien réagi à la lecture des productions, ce qui a permis de valoriser ces quatre élèves habituellement en grande difficulté.

2) <u>Recueil et analyse des données</u>

Tableau 1 : Reconnaissance des mots outils par la voie directe

	Evaluation initiale	Evaluation finale
Y…	23/50	29/50
A…	21/50	25/50
M…	44/50	46/50
L…	45/50	49/50

A la lecture de ce tableau, nous pouvons constater une progression chez tous les élèves dans la reconnaissance des mots outils par la voie directe. Entre l'évaluation initiale et l'évaluation finale les élèves sont parvenus à lire en moyenne quatre mots supplémentaires, ce qui n'est pas négligeable compte tenu de la durée de l'expérimentation. Le fait de rencontrer et d'utiliser ces mots outils lors des situations d'écriture et de classe a permis de les mémoriser.

Tableau 2 : Segmenter des phrases en mots à l'oral et à l'écrit

	Evaluation initiale A l'oral	Evaluation finale	Evaluation initiale A l'écrit	Evaluation finale
Y…	15/17	17/17	1/20	15/20
A…	10/17	12/17	5/20	9/20
M…	11/17	15/17	3/20	11/20
L…	15/17	17/17	3/20	19/20

Lors de l'évaluation initiale, les élèves ont éprouvé de grandes difficultés à segmenter des phrases en mots et ce en particulier à l'écrit. Il est évident que leurs difficultés en lecture et leurs connaissances fragiles du principe alphabétique ne les ont pas aidés pour résoudre cet exercice. L'évaluation finale montre une amélioration significative pour chacun d'eux même si A… a encore une fois eu du mal à réaliser cet exercice. En moyenne, les élèves sont parvenus à repérer à l'écrit 10 mots supplémentaires. Nous pouvons également remarquer la progression importante d'Y… et de L… qui ont réalisé l'exercice sans grande difficulté contrairement à leurs performances lors de l'évaluation initiale.

Tableau 3 : Repérage d'un son donné (conscience phonique)

	Evaluation initiale	Evaluation finale
Y…	18/21	20/21
A…	13/21	15/21
M…	10/21	17/21
L…	16/21	21/21

Dès l'évaluation initiale les élèves obtenaient des performances relativement correctes à cet exercice, nous pouvions considérer que ces quatre élèves étaient capables de repérer un son dans un mot donné. Les améliorations constatées sont liées aux sons régulièrement confondus tels que « v » et « f », « p » et « t ». En moyenne, les performances ont augmenté de quatre points.

Tableau 4 : Ecrire des mots en respectant les correspondances graphophonologiques

	Evaluation initiale	Evaluation finale
Y…	0/13	9/13
A…	0/13	5/13
M…	6/13	8/13
L…	5/13	10/13

Cet exercice est sans doute celui qui a posé le plus de problème à ces quatre élèves lors de l'évaluation initiale. Il a été très difficile pour eux d'associer un son à sa graphie et de respecter l'ordre des sons dans les mots proposés. Les exercices d'écriture menés leur ont permis de développer des connaissances métacognitives liées à l'écriture des mots. Comme en témoignent les performances relevées lors de l'évaluation finale, ces élèves sont maintenant en mesure de s'interroger sur les sons qui composent un mot et la manière de les retranscrire en respectant la correspondance graphophonologique apprise tout au long de l'année de CP mais aussi de CE1. En moyenne, les élèves sont parvenus à retranscrire cinq mots supplémentaires.

Tableau 5 : Lecture de mots usuels par la voie directe ou indirecte

	Evaluation initiale	Evaluation finale
Y…	2/15	11/15
A…	3/15	7/15
M…	5/15	12/15
L…	7/15	15/15

Lors de cet exercice les élèves devaient lire à leur rythme une liste de quinze mots usuels dont la graphie était régulière, en voici la liste : **maman-maison-samedi-petit-chocolat-rouge-lundi-papa-orange-classe-fille-vélo-école-grand-trois**. Les résultats de l'évaluation initiale révèlent de grandes difficultés pour des élèves de mi-CE1, ces quinze mots sont censés être lus en fin de CP. Même si nous constatons des progrès, en moyenne les élèves sont parvenus à lire sept mots supplémentaires, le coût cognitif de cette lecture reste important. Mise à part L… qui a lu tous les mots

sans difficulté les trois autres ont bloqué à plusieurs reprises sur les mots qui contiennent des trigrammes du type « CCV », comme par exemple, « **gra**nd ».

Les différents résultats obtenus sont encourageants puisque les élèves ont progressé dans toutes les compétences évaluées. La progression de certains comme L… et Y… est assez spectaculaire au vu des objectifs visés par cette étude. Le travail mené durant ces deux périodes n'a pas été suffisant pour permettre à ces quatre élèves d'obtenir des performances souhaitables en fin de CE1. Cependant, les progrès qu'ils ont faits leur donnent accès à de nouvelles stratégies de lecture et d'écriture prometteuses. Si ce travail est perpétué lors des prochaines années, nous pouvons espérer que ces quatre élèves parviennent à lire de manière autonome avec un coût cognitif leur permettant d'accéder à la compréhension. Il convient maintenant d'interpréter ces résultats à travers les différentes hypothèses posées au début de ma réflexion.

3) Retour sur hypothèses et analyse réflexive

Au début de ce mémoire professionnel, je faisais l'hypothèse que le fait de produire de l'écrit pouvait améliorer les performances en lecture des élèves en difficulté. En effet, à la lecture de différents auteurs tels qu'André Ouzoulias, il m'a semblé qu'une pratique réfléchie de la production d'écrit pourrait permettre aux élèves d'améliorer leurs connaissances sur les correspondances graphophonologiques et le principe alphabétique, ainsi ils seront à même de développer des stratégies de lecture plus efficientes. L'analyse des résultats réalisée ainsi que l'analyse des dispositifs pédagogiques vont me permettre de valider ou d'infirmer les hypothèses émises au début de ma réflexion sur l'interaction entre la lecture et l'écriture.

- **Hypothèse 1 :** La situation d'écriture motive l'élève qui est plus actif dans ses apprentissages.

Avant de valider ou d'infirmer cette hypothèse il convient de définir brièvement ce qu'est la motivation dans le contexte scolaire. Elle est définie par R. Viau comme « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à

persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre son but. »[21]. Les études montrent que pour qu'un élève soit motivé par la tâche proposée il est nécessaire qu'il perçoive : l'intérêt de la tâche demandée, sa capacité à réaliser la tâche, et comment atteindre le but fixé.

Les deux séquences qui ont été réalisées ont été construites de manière à respecter au mieux ces facteurs de motivation. Il est évident que la motivation des élèves est difficilement mesurable de manière objective, en revanche, différents indices montrent qu'un élève est motivé. Nous pouvons retenir deux indicateurs observables qui sont :

- Produire une ou plusieurs phrases dans le cadre du travail demandé ;
- Confronter son texte aux critères de réussite de manière à le réviser.

Les quatre élèves concernés par le travail mené, sont des élèves qui ont habituellement du mal à s'impliquer dans les différentes tâches proposées, notamment face aux activités d'écriture. Ce sont des élèves qui ont des difficultés scolaires mais qui manquent également de confiance en eux. Au début, ils étaient en retrait car ne se sentaient pas capables d'accomplir les tâches demandées. Puis au fur et à mesure des séances, les outils et les valorisations de leurs productions ont permis leur implication dans la tâche, ils ont même montré du plaisir à produire de l'écrit. En tant qu'enseignante, j'ai pu mesurer cette progression en observant leurs comportements, ce sont des élèves qui habituellement mettent un certain temps pour réaliser les tâches proposées, se dispersent à la moindre occasion, et sollicitent énormément l'enseignante à la moindre difficulté. Or, lors de ces travaux en petit groupe, j'ai pu constater un grand investissement et un réel intérêt pour la tâche proposée. Ainsi, nous pouvons en conclure que les tâches d'écriture sont un moyen de rendre les élèves plus actifs et donc de les impliquer et les motiver davantage, il semble que l'hypothèse soit confirmée.

- **Hypothèse 2 :** Le fait d'encoder des sons permettra ensuite à l'élève de mieux les décoder.

Comme nous l'avons vu précédemment, pour lire correctement un élève doit faire interagir différentes compétences dont celle de la maitrise du principe

[21] Viau,R. *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck, Bruxelles, 1997.

alphabétique, une compétence particulièrement déterminante. En effet, pour pouvoir lire et écrire correctement, un élève doit notamment comprendre que pour un son donné il existe une ou plusieurs graphies et que pour une graphie donnée il y a un son correspondant. Dans le cadre de mon mémoire mais également dans ma pratique de tous les jours j'invite tout particulièrement ces quatre élèves à saisir cette régularité. Lors des séances de mise à l'écrit, je les ai encouragés à s'interroger davantage sur le son qu'ils voulaient retranscrire et la graphie qui pouvait y être associée. Ce travail mené tout au long des séquences leur a permis de rédiger leurs productions de manière autonome. Le travail en petit groupe m'a permis de les aider à développer des connaissances métacognitives. En effet, la confrontation aux stratégies de leurs pairs leur fait comprendre que leur stratégie n'est pas forcément la bonne ou encore qu'il existe d'autres stratégies. Cette réflexion inspirée du socioconstructivisme leur a permis de sélectionner avec l'aide de l'enseignante et du groupe, les stratégies les plus efficientes pour coder de l'oral. Pour ce qui est du décodage, ces quatre élèves délaissent peu à peu la technique de lecture qui consistait à deviner le mot à partir de son début, pour mieux s'approprier la stratégie graphophonétique. Ainsi, leurs performances en lecture se sont significativement améliorées, (Cf. Tableau 5). De plus, le travail mené a permis à ces élèves de reprendre confiance en leurs capacités. Ces élèves qui habituellement ne sont jamais volontaires pour lire une consigne, par exemple, sont parvenus à lire leur production face à la classe.

A la lecture des résultats obtenus nous pouvons dire que le fait d'encoder des mots régulièrement, de produire de l'écrit et d'alterner entre les microstructures et la macrostructure a permis à ces élèves de mémoriser des graphèmes et des mots, mais pas seulement. Ce travail a également permis de donner du sens à l'écrit et par conséquence à la lecture. Cependant, il convient de rester prudent quant à la validation de l'hypothèse. Certes le fait d'encoder des mots a permis aux élèves de mieux les décoder mais nous ne pouvons nier le fait que les ateliers de lecture menés tout au long de l'année ont surement participé à l'amélioration de leurs performances. Nous pouvons donc valider l'hypothèse selon laquelle l'encodage participe au décodage tout en considérant que d'autres facteurs peuvent améliorer ces mêmes compétences.

- **<u>Hypothèse 3 :</u>** Le choix de l'album de jeunesse comme lanceur d'écriture permet une alternance entre la position de scripteur et celle de lecteur.

Le choix de l'album de jeunesse n'est pas innocent car c'est un support particulièrement apprécié par les enseignants et ce dans différents domaines d'apprentissage. L'album de jeunesse est un moyen de développer chez les élèves le plaisir et le désir de lire. D'ailleurs, de nombreuses méthodes de lecture font aujourd'hui le choix d'entrer dans la lecture au CP par des albums de jeunesse.

Dans le cadre de ce mémoire, l'utilisation de l'album avait un double objectif ; celui de donner à l'élève l'envie de lire mais aussi celui d'enrichir son imaginaire lui donnant ainsi le moyen d'écrire. L'utilisation du « Livre des peut-être » leur donnait l'occasion d'écrire « à la manière de », ainsi ils disposaient d'un cadre rassurant pour produire de l'écrit. Ils ont pu saisir de manière plus pragmatique à quoi cela servait d'écrire et à qui l'écriture était destinée. L'utilisation de cet album leur a permis de donner du sens à l'écriture et à la lecture puisqu'ils ont alterné entre la posture d'auteur lors des séances de production et celle de lecteur lorsqu'ils ont lu leurs travaux à la classe. Les élèves ont pris du plaisir à lire, ce qui a fait avancer leur projet de lecteur. Avant cela l'acte de lire était considéré comme un acte purement scolaire n'ayant pas forcément de sens dans la vie de tous les jours. L'aspect communicationnel introduit dans ces ateliers d'écriture a davantage mis en valeur les aspects culturel et pragmatique propres à l'acte de lire.

Par définition l'utilisation de l'album de jeunesse comme lanceur d'écriture permet d'alterner entre la posture de lecteur et celle de scripteur. Pour écrire à partir d'un album, il est nécessaire de le lire et d'y revenir pour réviser son écrit. Cependant, nous pouvions nous interroger sur cette capacité chez des élèves non lecteurs. La séquence menée a montré que les élèves ont bel et bien alterné entre lecture et écriture et ce tout au long de la séquence. Comme l'évoque A. Ouzoulias, le fait d'être au départ de la boucle de communication permet à un élève même non lecteur de comprendre en quoi consiste l'acte de lire.[22]

[22] Ouzoulias, A. La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier in Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire, Fname, Retz, 2002.

Ainsi, nous pouvons valider l'hypothèse selon laquelle l'album de jeunesse est un outil privilégié pour faire interagir lecture et écriture.

- **Hypothèse 4 :** La production d'écrit donnera davantage de sens à la lecture ce qui permettra à l'élève de créer un projet de lecteur efficient.

L'hypothèse 3 fournit des éléments de réponse à cette hypothèse. Comme nous l'avons vu, l'utilisation de l'album de jeunesse contribue au projet de lecteur de l'élève. Cependant nous ne pouvons pas affirmer que le travail conduit ces trois derniers mois a permis de forger un projet de lecteur efficient chez ces quatre élèves. Le projet de lecteur est conditionné par deux questions auxquelles l'élève doit trouver une réponse : - Lire pour quoi faire ?

- Lire comment faire ?

Nous pouvons considérer que les ateliers d'écriture ont commencé à répondre à ces questions, mais c'est un travail qui doit se faire sur le long terme. Les hypothèses validées précédemment montrent que le fait de produire de l'écrit donne accès aux fonctions de la lecture et permet de développer des stratégies pour mieux lire. Cette hypothèse est en partie validée puisqu'effectivement le fait de produire de l'écrit donne du sens à la lecture.

- **Hypothèse 5 :** Les situations d'écriture si elles sont bien construites changeront les représentations initiales des élèves à propos de l'acte de lire.

Le questionnaire a montré que ces élèves avaient très peu accès à la littérature en dehors de l'école. De ce fait, ils ont développé des représentations assez étroites de l'acte de lire, pour ces quatre élèves lire représente avant tout un enjeu scolaire. Or, comme nous l'avons vu dans la partie théorique, il est nécessaire que la lecture revête un aspect culturel et communicationnel.

Les situations d'écriture proposées ont sans doute fait évoluer leurs représentations de l'acte de lire. Toutefois, les situations d'écriture n'ont pas permis à ce jour de faire évoluer leurs conceptions de la lecture de manière significative. Nous pouvons supposer que sur le long terme ces types de travaux peuvent faire évoluer leurs représentations initiales au vu des résultats obtenus. L'hypothèse est donc infirmée à

ce jour, en revanche, nous pouvons envisager que les situations d'écriture constituent une voie d'évolution potentielle.

En conclusion de cette analyse, les résultats obtenus ainsi que la validation d'une grande partie des hypothèses opératoires, nous permettent de valider l'hypothèse générale selon laquelle la production d'écrit améliore les performances en lecture des élèves en difficulté. Il convient tout de même d'émettre une réserve, pour que ces résultats soient définitivement validés il est nécessaire que cette démarche soit poursuivie tout au long de leur scolarité.

Conclusion

La réflexion menée ainsi que le dispositif pédagogique mis en place ont permis d'apporter une réponse à la problématique posée. De par son aspect communicationnel et la posture de scripteur qu'elle impose, la production d'écrit donne davantage de sens à la lecture tout en fournissant des stratégies de décodage efficientes. Peu à peu les situations d'écriture redonnent confiance à ces élèves en difficulté, participent à la mémorisation des mots outils et font prendre conscience des analogies orthographiques de notre système alphabétique. Ainsi, les élèves seront mieux « armés » pour développer progressivement les stratégies de lecture attendues chez un lecteur expert.

En ce qui me concerne, ce mémoire aura un impact sur ma pratique future, j'ai pris conscience que l'interaction entre la lecture et l'écriture était déterminante pour la réussite des élèves notamment à l'entrée au CP. Au début de ma réflexion, je ne doutais pas qu'il existait un lien entre la lecture et l'écriture mais ce lien s'est révélé être une interaction forte dans le sens où la lecture et l'écriture s'améliorent réciproquement. Il est donc essentiel de faire écrire les élèves et de proposer des situations à la fois ludiques et ayant un aspect communicationnel fort, y compris pour les élèves non lecteurs.

Nous pouvons nous demander si cette interaction ne mérite pas d'être davantage soulignée par les programmes et incluse dans le parcours de formation des enseignants.

Bibliographie

Ouvrages

Besse,J-M. *Regarde comme j'écris !, Magnard, 2000.*

Bucheton,D. Refonder l'enseignement de l'écriture : enjeux, ruptures et perspectives Paris, Retz, 2014.

Chauveau,G. *Comment l'enfant devient lecteur, pour une psychologique cognitive et culturelle de la lecture*. Paris, Retz, 1997*.*

Fijalkow,J. *Entrer dans l'écrit, Magnard, 2003.*

Montessori M*., L'enfant*. Paris Desclée de Brouwer. 2005, p.208.

Ouzoulias, A*. La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier in* Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire, Fname, Retz, 2002.

Ouzoulias A. - Médial CP/Ce1, *Moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti lecteur* – Retz

Roman,G & Schamp,T. *Le livre des peut-être*, Milan Jeunesse,2004.

Van Grunderbeeck,N. *Les difficultés en lecture : Diagnostics et pistes d'intervention,* Gaëtan Morin éditeur,1994.

Viau,R. *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck, Bruxelles, 1997.

Articles

Chauveau,G, « Acte de lecture et décodage », *Spirale 3*, 1990.

Negro Isabelle, Genelot Sophie, « Les prédicteurs en grande section maternelle de la réussite en lecture en fin de première année d'école élémentaire : l'impact du nom des lettres », *Bulletin de psychologie*, 3/2009 (Numéro 501), p. 291-306.

Ouzoulias,A. « La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou pour y remédier » in Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire, coédition FNAME-Retz, 2004.

Reuter Y. *Les interactions lecture-écriture,* actes du colloque / organisé par l'équipe THEODILE-CREL, Université Charles-de-Gaulle, Lille III,1993.

Documents officiels

Programmes de l'école élémentaire, Bulletin officiel n°11 du 25 novembre 2015.

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015.

Sitographie

http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/

https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=683

Sommaire des annexes

Annexe 1 : Evaluation de lecture

Annexe 2 : Questionnaire sur les représentations du lecteur

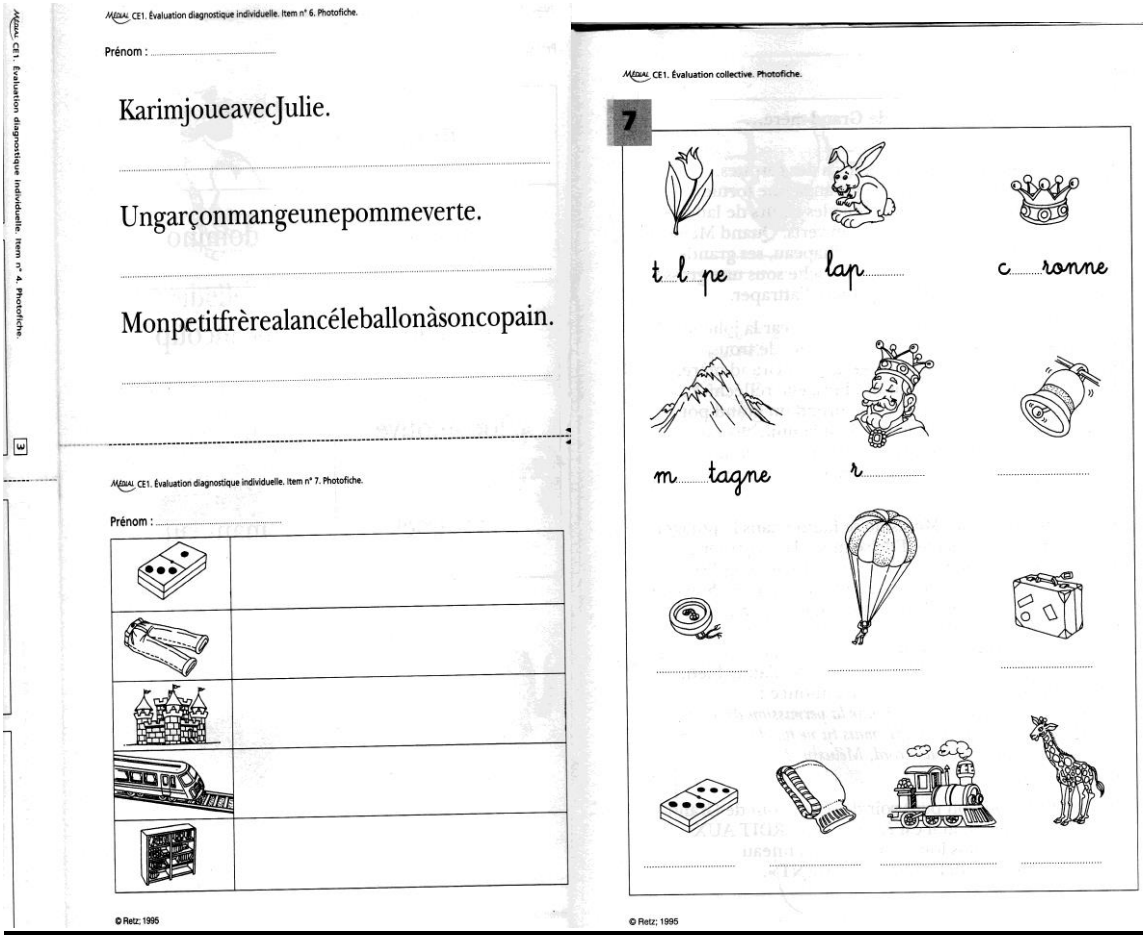
Annexe 3 : Affiche repère sur les mots valises

Annexe 4 : Affiche repère vocabulaire pour les mots valises

Annexe 5 : Extraits de l'album à structure répétitive

Annexe 6 : Affiche repère pour l'album à structure répétitive

Annexe 1



MÉDIAL CE1. Évaluation diagnostique individuelle. Item n° 6. Photofiche.

Prénom : .....

KarimjoueavecJulie.

.....

Ungarçonmangeunepommeverte.

.....

Monpetitfrèrealancéleballonàsoncopain.

.....

MÉDIAL CE1. Évaluation diagnostique individuelle. Item n° 7. Photofiche.

Prénom : .....

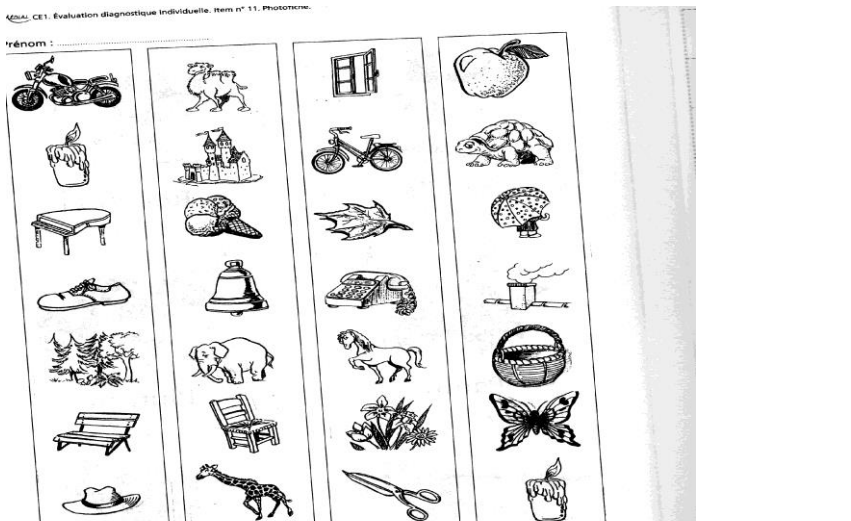
© Retz; 1995

MÉDIAL CE1. Évaluation collective. Photofiche.

7

t l pe ..... lap ..... c ..... ronne .....

m ..... tagne ..... r .....



© Retz; 1995

MÉDIAL CE1. Évaluation diagnostique individuelle. Item n° 11. Photofiche.

Prénom : .....

© Retz; 1995

Annexe 2

Le projet de lecteur

Prénom : …….

1. Représentations de la lecture

- A quoi ça va te servir d'apprendre à lire ?

……
……

- Qu'est-ce que tu pourras faire quand tu sauras lire ?

……
……

- Où vas-tu lire ces livres ? Quels livres ?

……
……

2. Représentations de l'apprentissage

- A ton avis qu'est-ce qu'il faut faire pour apprendre à lire ?

……
……

- Comment ça se passe dans la classe ? Qu'est-ce que tu lis ?

……
……

3. Fréquentation des livres et des lieux de diffusion

- A l'école ou à la maison, est-ce que tu as déjà regardé des livres ou bien est-ce que ta tes parents t'ont déjà lu des livres ?

……
……

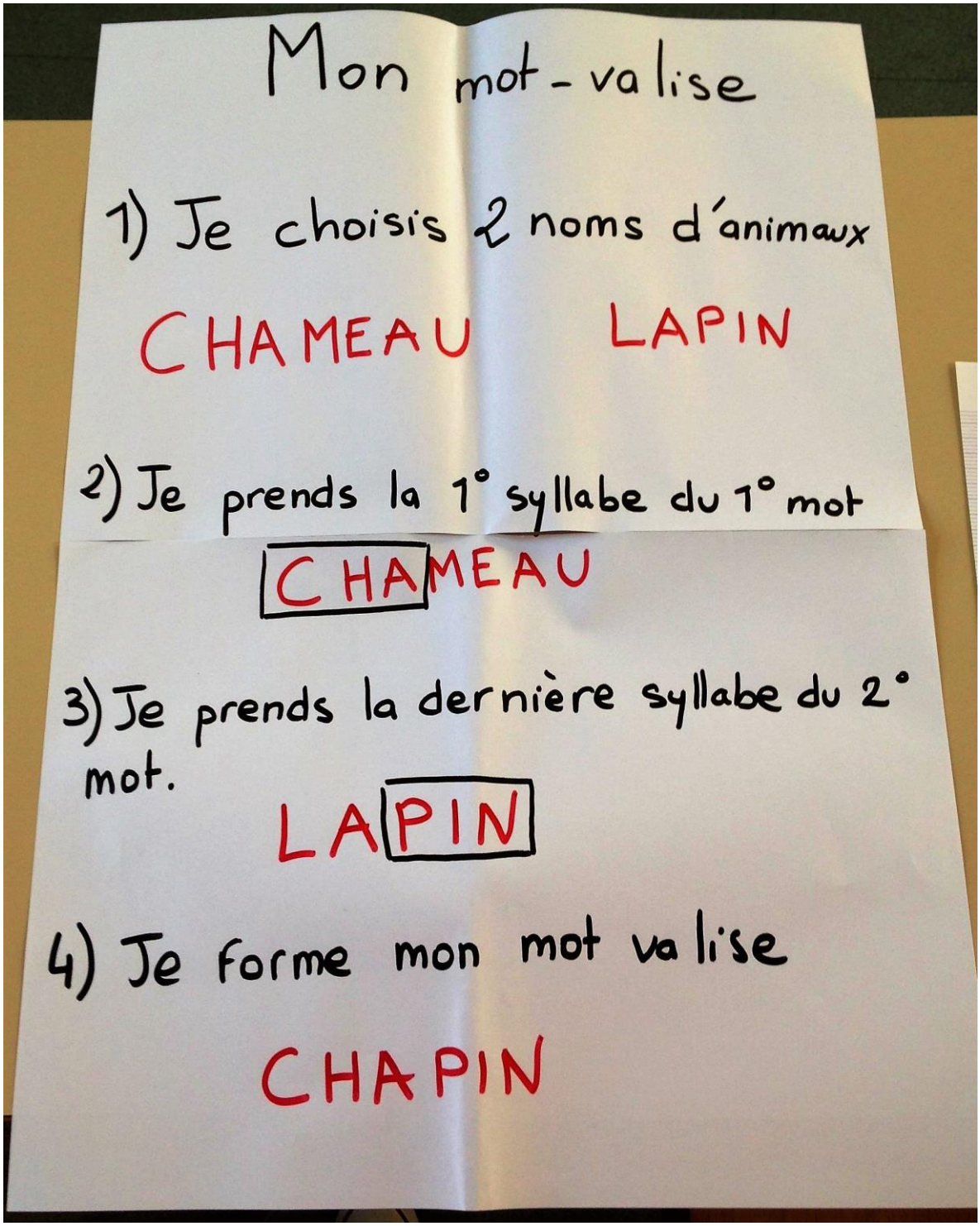
- Tu peux te rappeler quels livres on t'a déjà lus ?

……
……

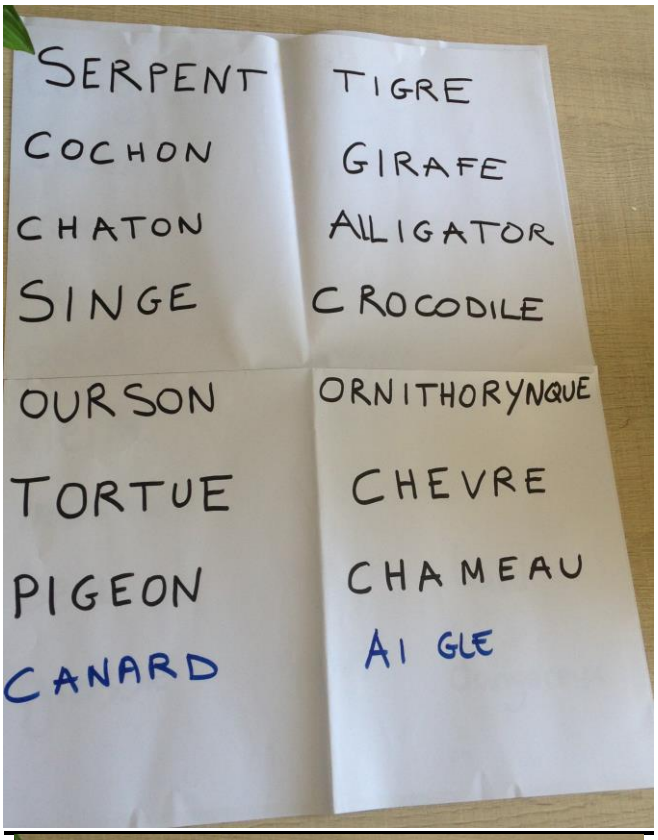
- Où est-ce qu'on va acheter un livre ?

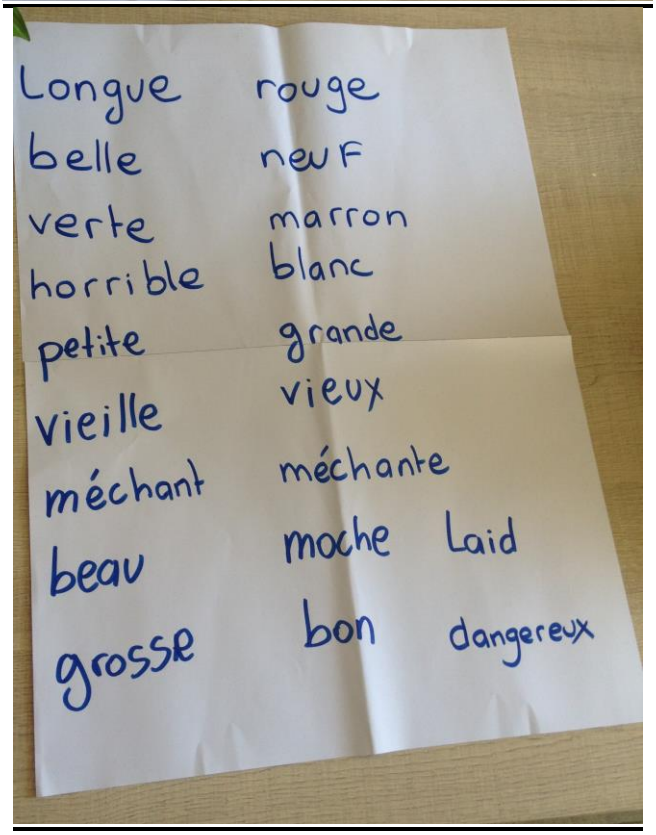
.....

Annexe 3

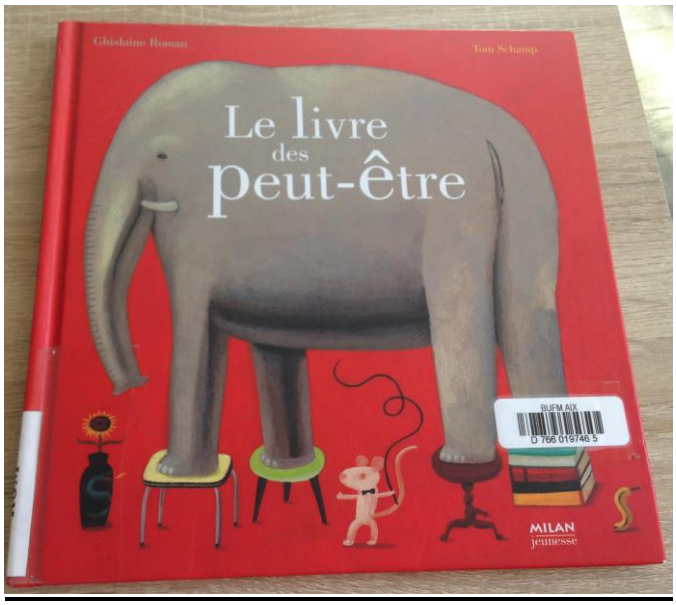

Mon mot-valise
1) Je choisis 2 noms d'animaux
CHAMEAU
LAPIN
2) Je prends la 1° syllabe du 1° mot
CHAMEAU
3) Je prends la dernière syllabe du 2° mot.
LAPIN
4) Je forme mon mot valise
CHAPIN

Annexe 4


SERPENT
TIGRE
COCHON
GIRAFE
CHATON
ALLIGATOR
SINGE
CROCODILE
OURSON
ORNITHORYNQUE
TORTUE
CHEVRE
PIGEON
CHAMEAU
CANARD
AIGLE


Longue
rouge
belle
neuf
verte
marron
horrible
blanc
petite
grande
vieille
vieux
méchant
méchante
beau
moche
Laid
grosse
bon
dangereux

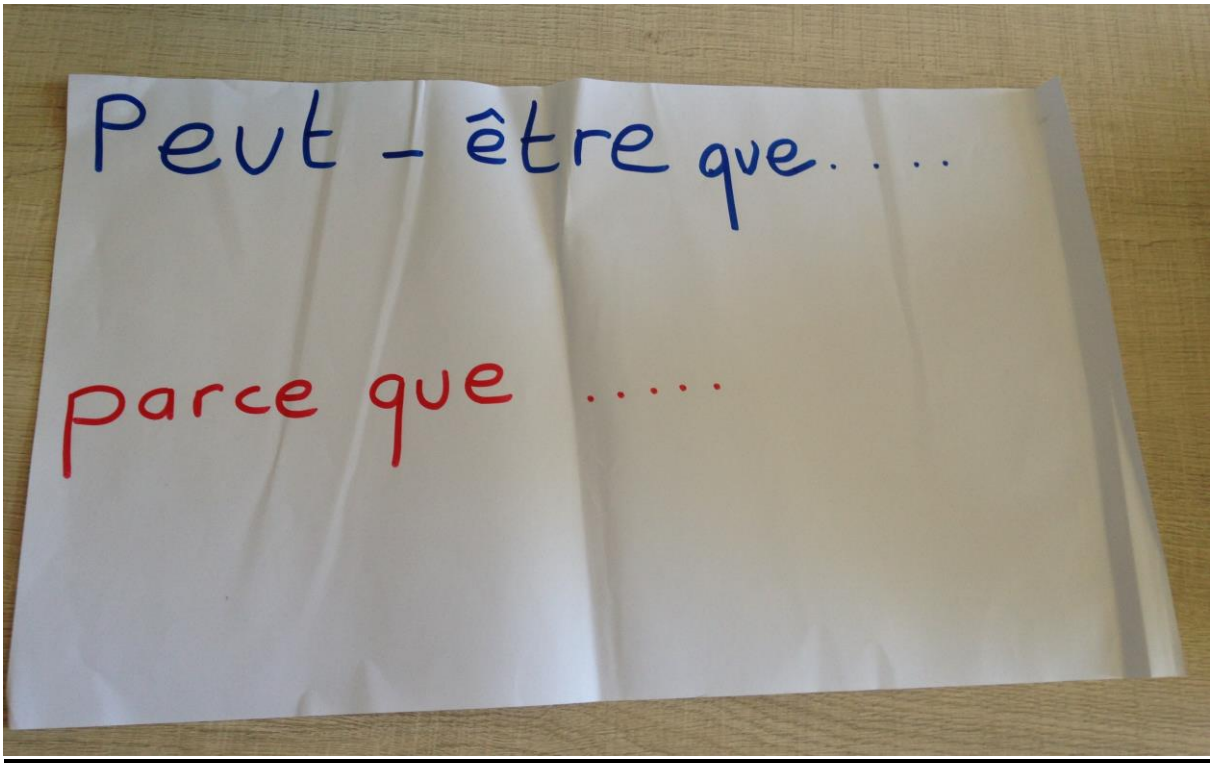
Annexe 5

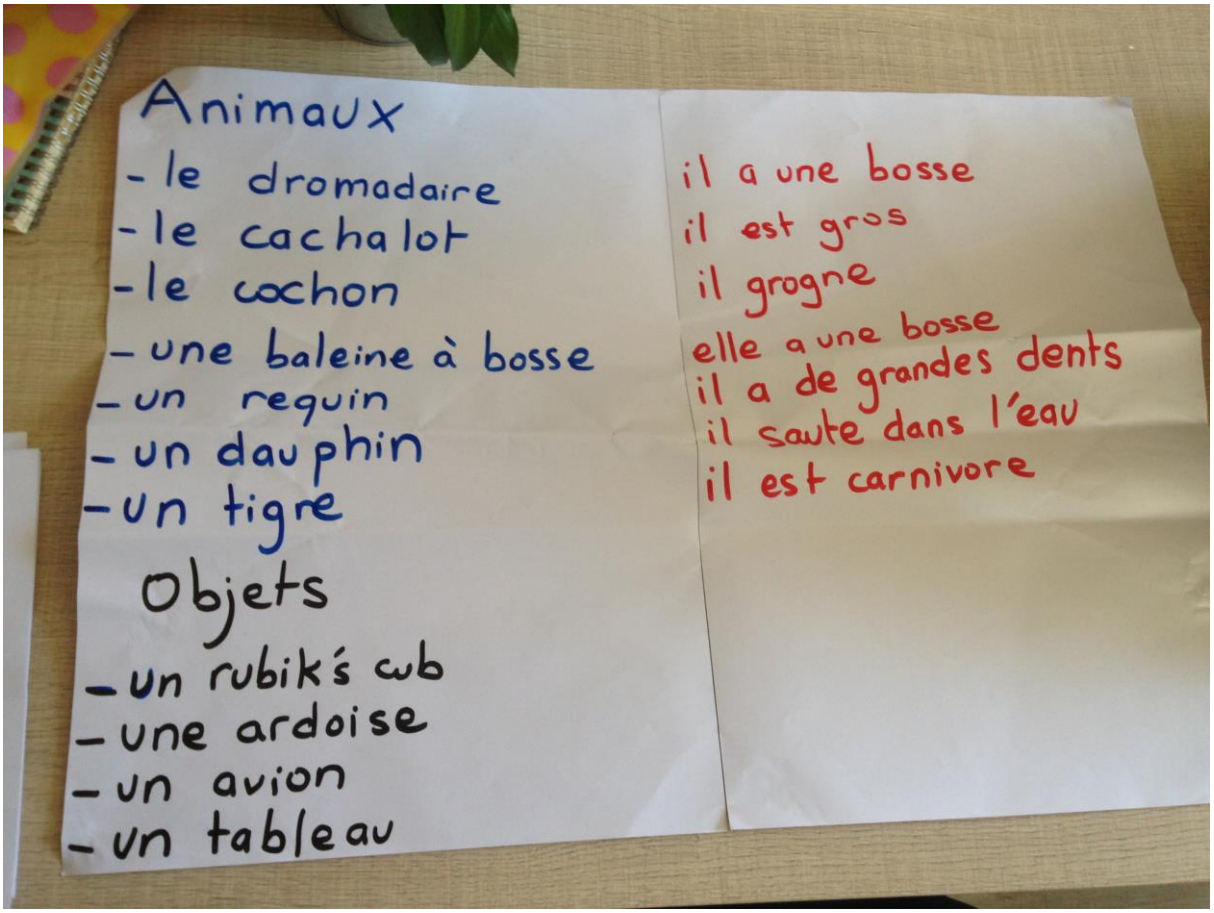

Ghislaine Roman
Tom Schamp
Le livre
des
peut-être
MILAN
jeunesse

Peut-être
que les abeilles
font du miel
parce qu'elles
ne savent pas faire
le chocolat.

Peut-être
que les zèbres sont rayés
parce qu'ils n'aiment
pas les carreaux.

Annexe 6


Peut - être que. . . .
parce que . . . .


Animaux
- le dromadaire
- le cachalot
- le cochon
- une baleine à bosse
- un requin
- un dauphin
- un tigre
Objets
- un rubik's cub
- une ardoise
- un avion
- un tableau
il a une bosse
il est gros
il grogne
elle a une bosse
il a de grandes dents
il saute dans l'eau
il est carnivore

Résumé

Ecrire pour mieux lire

Depuis quelques années notre société a fait son entrée dans l'ère du numérique, malgré cela, l'écrit reste très présent. En effet, l'écrit est avant tout un outil de communication, il est donc essentiel de savoir lire et écrire pour évoluer dans la société actuelle. L'école inscrit donc dans ses objectifs principaux, le savoir lire et le savoir écrire. Cependant, un grand nombre d'élèves éprouve de grandes difficultés dans le domaine de la lecture. Il convient alors de s'interroger sur les pratiques actuelles qui suggèrent d'articuler l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture.

Dans le cadre de ce mémoire, la production d'écrit est apparue comme un outil pertinent pour aborder la lecture dans de meilleures conditions et développer des compétences qui leur permettront de devenir des lecteurs experts.

In recent years our company has made its entry into the digital age, despite which, the writing remains very present. Indeed, writing is above all a tool of communication, so it is essential to know how to read and write to evolve in the present society. The school thus inscribes in its main objectives, literacy and writing skills. However, a large number of students are experiencing great difficulties in the field of reading. It is then necessary to question the current practices that suggest articulating the learning of reading and that of writing.

As part of this thesis, written production has emerged as a relevant tool to address reading in better conditions and develop skills that will enable them to become expert readers.