

La place de l'écrit à l'école maternelle.

En quoi l'écrit permet-il à l'élève, dès son plus jeune âge, de se construire dans l'apprentissage de la lecture ?

**MÉMOIRE DÉPOSÉ SUR LA PLATEFORME NUMÉRIQUE AVANT SOUTENANCE ET
AVIS DE LA COMMISSION DU JURY**

Sous la direction de Mme Hélène
De Canteloube

Membres du jury :

Soutenu publiquement le :



Engagement de non plagiat

Je, soussigné(e)Touze Chloé..... ,
déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document
publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur
ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai
utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Signature :

Cet engagement de non plagiat doit être inséré en première page de tous les rapports, dossiers, mémoires.

Table des matières

INTRODUCTION.....	2
I. Qu'est-ce qu'être lecteur ?.....	4
A. Définition du lecteur.....	4
B. Les éléments ayant un impact sur le projet de lecteur de l'élève.....	5
a. Les nouvelles technologies.....	5
b. L'environnement.....	6
c. Les pathologies et troubles de l'apprentissage	8
d. Les troubles affectifs de la personnalité.....	11
e. Le rôle de l'école.....	11
II. La place de l'écrit dans l'apprentissage de la lecture	13
A. Définition de l'écrit.....	13
a. Les formes de l'écrit.....	15
b. Les fonctions de l'écrit.....	15
B. Ecrire-lire des activités distinctes mais complémentaires	17
C. La place de l'écrit : écrire avant de lire	19
III. Comment donner à l'élève accès à la lecture par le biais de l'écrit ?	22
A. Les outils	22
B. La préparation physique.....	23
C. Les activités.....	24
D. Le rôle de l'enseignant.....	29
IV. Expérimentation et exploitation des résultats.....	31
A. Cadre méthodologique.....	31
B. Mise en œuvre d'une séquence sur l'écrit dans la classe.....	31
a. Représentations initiales des élèves de MS et analyse.....	32
b. Représentations initiales des élèves de GS et analyse.....	35
c. Identification des formes et fonctions de l'écrit par les GS et analyse.....	38
d. Identification des formes et fonctions de l'écrit par les MS et analyse.....	40
e. Critique de la séquence.....	42
C. Evaluation des connaissances des élèves et analyse.....	44
D. Critique des résultats et de l'expérimentation.....	46
CONCLUSION.....	49
Bibliographie.....	51
Table des annexes.....	52

INTRODUCTION :

La lecture est une étape importante dans la scolarité d'un élève. Même si cet apprentissage ne figure pas dans les nouveaux programmes de l'école maternelle, la lecture fait partie des enjeux de l'école et concerne les trois cycles. Toutefois, l'approche de la lecture commence avant même l'entrée à l'école, puisqu'elle s'établit, entre autres, à l'extérieur de ce système (sphère familiale, culturelle...).

De nombreux chercheurs, tels que Roland Goigoux, professeur des universités spécialiste dans l'enseignement de la lecture, ont éclairci cet acte complexe en identifiant les étapes d'apprentissages. Toutefois, j'ai déjà pu remarquer en présence d'élèves de CM2 qu'avec le temps les écarts se creusent et nous amènent à constater différents « types » de lecteurs. Un article paru dans le magazine *ActuaLitté* (2012) présente une étude menée par le *Programme international de Recherche en lecture scolaire* (2011). Celle-ci révèle le niveau assez faible des Français en compétences de lecture vis-à-vis de la moyenne européenne. Le rapport indique que sur les 49 pays évalués sur les performances en lecture des élèves de CM1 ou de niveaux équivalents : « les élèves français perdent [...] 13 points dans leur compréhension des textes informatifs » et « La France prend alors la 29^e place sur les 49 nations interrogées ». L'étude met également en avant une seconde période sensible révélant les difficultés des élèves en lecture et témoignant d'un écart se creusant : « toutefois, le fossé serait encore assez peu évident, en CM1, se creusant beaucoup plus vers l'âge de 15 ans ».

De même, dans la revue *Repères* n°35 portant sur *les ratés d'apprentissage de la lecture à l'école et au collège* (2007), Elisabeth Nonnon, professeure des universités en sciences du langage, publie un article intitulé « L'école et ses « mauvais lecteurs » » où elle constate « l'importance du nombre d'élèves arrivant au collège en grande difficulté de lecture » (p.5). L'auteur explique également que :

Une enquête menée en 1997 en France par le ministère de l'Éducation nationale sur les élèves de sixième les plus en difficulté de lecture les évaluait à 14 % environ de la population scolaire, soit 4 % d'élèves montrant des blocages incapacitants dans la lecture, 7 % d'élèves très lents parce que n'ayant pas automatisé les procédures de base, pour la plupart scolarisés dans l'enseignement spécialisé, et environ 3 % possédant les savoirs de base presque automatisés, mais ne disposant pas de connaissances linguistiques et textuelles suffisantes pour comprendre les textes.

André Ouzoulias, psychopédagogue et formateur d'enseignants, tient également à mettre en garde les enseignants dans son article « Démocratiser l'enseignement de la lecture-écriture » paru sur *Le Café pédagogique* (2013), face à « un échec de 15 à 20% des enfants à acquérir les compétences de base en français » et explique qu'au sein des écoles françaises, le niveau des élèves a fortement chuté, l'amenant au constat « que le niveau des élèves de 5^e de collège en 2007 était similaire à celui des élèves de CM2 de 1987 ! ».

Les résultats révèlent ainsi la difficulté des élèves en termes de compétences de lecture. Si les écarts sont le plus souvent remarquables en cycles 3 et 4, le problème relève en réalité de la difficulté des élèves à maîtriser les compétences de base en lecture. Ainsi, les recherches m'ont amenée à m'interroger sur l'origine de ces difficultés en remontant jusqu'au début de la scolarité de l'élève. En effet, la maternelle présente des enjeux importants en termes d'apprentissage de la lecture mais aussi de l'écriture. Lors de ces trois premières années à l'école, l'élève entreprend les premières démarches de ces apprentissages qui, avec le CP, constituent les compétences de base en écriture mais aussi en lecture. Même si l'apprentissage de la lecture ne figure pas dans les nouveaux programmes de la maternelle, le lien à l'apprentissage de l'écriture permet de favoriser l'entrée de l'élève dans cet apprentissage. Partant de l'hypothèse que l'apprentissage de l'écrit influence le projet de lecteur de l'élève, et par extension son apprentissage de la lecture, j'ai supposé que pour qu'un élève soit dans de bonnes dispositions afin d'apprendre à lire, il fallait qu'il maîtrise les compétences langagières attendues en fin de maternelle. Ainsi, je me suis donc demandée en quoi l'écrit permet à l'élève, dès le plus jeune âge et plus précisément dès la maternelle, de se construire dans l'apprentissage de la lecture.

Dans un premier temps, je me suis donc intéressée à la définition d'un lecteur afin de mieux comprendre les compétences en jeu, les étapes d'apprentissage mais aussi les éléments ayant une influence sur la lecture. Ensuite, j'ai cherché à établir le lien entre la lecture et l'écriture en déterminant la place et les enjeux de cette-dernière dans l'apprentissage de la lecture.

Dans un second temps, j'expliquerai comment, par la mise en œuvre d'une séquence sur l'écrit et l'évaluation des compétences des élèves de ma classe, je cherche à savoir si le projet de lecteur, mais aussi l'apprentissage de la lecture, sont en lien avec l'avancée de l'élève dans son apprentissage de l'écrit.

I. Qu'est-ce qu'être lecteur ?

A. Définition du lecteur.

Dans son ouvrage *Idées reçues : La lecture* (2003), Jacques Fijalkow, docteur d'État en psychologie et professeur de psycholinguistique, appuie le fait qu'il n'existe pas véritablement d'âge ou de période pour savoir lire. Même si cette idée est en lien avec le développement psychomoteur de l'enfant, « l'erreur serait d'enfermer l'éducation dans un déterminisme absolu et fataliste » (p.55). Ainsi, il ne peut être attendu d'un élève qu'il sache lire à un moment donné puisque cela dépend essentiellement de son rythme d'apprentissage et de développement.

L'auteur tente de donner une définition de ce qu'est la lecture en la confrontant avec d'autres activités dont elle se rapproche et qui lui sont parfois confondues. Ainsi, il signale dans un premier temps qu'il est nécessaire de différencier la lecture orale et la récitation qui a un côté rassurant et sécurisant pour l'enfant, les parents et l'enseignant mais qui finalement n'est pas réellement un acte de lecture car il est plutôt question de mémoriser et répéter un texte.

D'autre part, l'auteur explique que la lecture est également différente de par les compétences expertes qu'elle nécessite, ce qui la différencie du déchiffrage puisque ce dernier vient en amont de la lecture dite « experte ». Le déchiffrage est d'ailleurs l'une des étapes qui contribue à l'expertisation de l'acte de lecture. En effet, le jeune élève apprend à lire en passant par différents stades : le stade logographique (reconnaissance de la forme visuelle d'un mot), le stade alphabétique (déchiffrage et rapprochement lettre/son) et le stade orthographique (déchiffrage par syllabes). Ainsi il affirme que « Déchiffrer n'est donc pas lire et d'autres recherches montrent qu'une simple reconnaissance visuelle ne constitue pas non plus à proprement parler une « méthode de lecture » » (p.49). Jacques Fijalkow prend notamment l'exemple d'élèves assistant à une lecture orale d'un album. L'adulte qui lit cet album plusieurs fois par semaine suit en même temps du doigt sa lecture. Ainsi, les élèves parviennent, à force de répétition, à établir une correspondance entre la chaîne orale et la chaîne écrite, ce qui leur permet ensuite d'énoncer seul à leur tour le texte de l'album, tout en le suivant correctement du doigt. Cependant, l'auteur explique qu'il s'agit là d'une pseudo-lecture effectuée par le biais d'un travail de mémorisation. Il ressort alors de cet exemple qu'un élève lecteur est un élève privé des indices qui donnent l'illusion qu'il lit, ce qui permet alors de véritablement apprécier de son savoir-faire.

Jacques Fijalkow souligne aussi l'idée que lire n'est pas non plus deviner, en précisant pour un élève lecteur que, « Avant que sa pensée n'interprète parfaitement ce qu'il visualise, ses tâtonnements lui feront deviner - pour un résultat juste ou faux - plutôt qu'identifier correctement les termes » (p.71). L'auteur signale donc que lors d'une lecture orale, l'élève est souvent amené à deviner les mots en remplaçant le terme écrit par un mot connu qui lui ressemble ou qui commence de la même façon. Ce procédé peut

s'établir notamment face à des termes inconnus ou compliqués. Par exemple, pour lire le mot « disparaît », l'élève peut procéder soit par déchiffrage ou par rapprochement sémantique, le premier pouvant l'amener à dire correctement le mot en le déchiffrant (di-s-pa-r-ait), le second pouvant l'amener à dire « parapluie » (di-s-pa... et l'élève devine la suite).

En revanche, il ne suffit pas toujours de déterminer ce qu'est un lecteur en l'opposant à des activités proches de la lecture, comme a pu le constater Jacques Fijalkow . En effet, dans son article, Elisabeth Nonnon révèle que certains élèves sachant lire et comprendre un texte peuvent finalement éprouver des difficultés lorsque ce texte devient plus long, plus complexe ou plus implicite. Elle indique, suite à sa recherche, que l'« On peut considérer que 10 % sont des mauvais lecteurs, lents et inefficaces » (p.6) et que certains élèves « sont capables de déchiffrer, mais restent limités dans la compréhension de ce qu'ils lisent » (p.16). Une enquête menée par N.Van Grunderbeeck et M.Payette et qui apparaît dans la revue *Repères* vient éclairer cette idée en déterminant les principales difficultés et caractéristiques d'un élève dit « mauvais lecteur » : « les mauvais lecteurs parviennent difficilement à verbaliser ce qu'ils font quand ils lisent », « ils peinent à répondre aux questions nécessitant une interprétation, une réflexion et une formulation personnelle, à se décentrer, à saisir l'implicite d'un texte ou les intentions de l'auteur » (p.16).

En somme, pour qu'un élève puisse être considéré comme lecteur, celui-ci ne peut se contenter de lire simplement un texte ou de le déchiffrer. La lecture prend en compte d'autres capacités qui vont au-delà de l'acte de lire, à savoir la compréhension du texte, quelle qu'en soit sa forme (qu'il soit court, long, complexe ou implicite), mais aussi des capacités métacognitives, que l'élève se décentre dans le but d'avoir une réelle réflexion sur son acte de lire et être en mesure d'expliquer sa démarche de lecture, qu'il puisse être capable notamment d'interpréter ou de reformuler un texte.

B. Les éléments ayant un impact sur le projet de lecteur de l'élève.

Que ce soit à l'école, ou même hors du contexte scolaire, de nombreux éléments peuvent venir interférer, voire bloquer l'élève apprenti lecteur dans son apprentissage.

a. Les nouvelles technologies.

L'idée selon laquelle toute nouvelle technologie serait un danger pour la lecture, d'une part parce qu'elle serait un obstacle et empêcherait les enfants de lire, d'autre part parce qu'elle menacerait sa disparition, serait finalement une idée reçue d'après Jacques Fijalkow (2003).

Il est vrai que depuis son apparition, la télévision a pris une place de plus en plus importante dans nos foyers. Selon une étude menée en 2016 par le Conseil supérieur de l'audiovisuel sur

« l'équipement audiovisuel des foyers au 2^e trimestre 2016 », 93,3% des foyers sont dotés d'une télévision. Jacques Fijalkow se posait déjà la question de cette concurrence entre la télévision et le livre. L'une de ses études, qui touchait aussi bien les adultes que les jeunes lecteurs, montrait une augmentation de la présence de livres dans les foyers mais une diminution de l'acte de lecture parallèlement au fait que de plus en plus de foyers possédaient une télévision. L'auteur fait alors le constat que : « la lecture a perdu de son prestige symbolique auprès des jeunes [...] en dehors des strictes nécessités scolaires » (p.17).

De même, l'ordinateur semblerait être un second danger pour la lecture. Jacques Fijalkow (2003) cite ainsi Dick Brass, vice-président de Microsoft qui avait déclaré : « l'ordinateur va remplacer le livre », « en 2020, 50% de tout ce que nous lisons le sera sous forme électronique » (p.27). L'apparition du ebook (livre électronique) en 2012 vient, entre autres, renforcer cette idée. En effet, cet outil numérique possède des qualités que n'ont pas les livres puisqu'il offre facilité et confort au lecteur. Il s'agit d'un outil à la fois petit, léger, avec une possibilité d'adaptation des caractères, de mise en page, de recherches... De plus, même la littérature de jeunesse tire profit de la numérisation et propose des livres animés qui « offrent sur la base narrative d'un texte écrit, d'illustrations, et de liens hypertextes, des parcours variés au gré du choix des enfants, les sons et les images apportant d'agréables compléments » (p.31).

Par conséquent, ces recherches permettent d'affirmer que les nouvelles technologies occupent de plus en plus de place notamment dans le domaine de la lecture. Si, pour le moment, il n'est pas prouvé que le numérique vienne à remplacer intégralement le livre, comme peut le déclarer Jacques Fijalkow en évoquant « un possible mariage ordinateur/livre » (p.32), je ne pense pas qu'il puisse être affirmé que l'arrivée de ces nouvelles technologies soient responsables de la condition d'élèves « mauvais » lecteurs, puisqu'en réalité, le livre et l'acte de lecture sont toujours présents, ils figurent simplement sous une autre forme, qui, de plus, peut être attractive et offrir de nombreux avantages.

b. L'environnement.

L'environnement de l'élève peut avoir un impact sur le statut de lecteur de multiples façons. Jacques Fijalkow explique que les activités extrascolaires, généralement tournées vers l'extérieur, la sociabilisation, amènent l'enfant à se détacher de l'acte de lecture.

Dans son ouvrage *Mauvais lecteurs pourquoi ?* (1986) il note que pour les plus grands, le fait de posséder ou non une chambre personnelle, qui est un milieu favorable au développement culturel personnel et autonome de l'enfant, pourrait également avoir une incidence sur son travail mais notamment sur l'apprentissage de la lecture (p.106).

Selon lui, l'accès aux livres peut aussi être un déterminisme pour l'élève lecteur. Il s'agit alors de voir s'il est confronté à des milieux culturels se rapportant aux livres tels que la librairie, la bibliothèque etc. ce qui n'est pas forcément le cas pour tous les élèves, puisqu'il faut déjà que ces endroits soient accessibles (par exemple pour un élève qui vivrait à la campagne ou un élève de milieu social défavorisé), d'autant plus que la fréquentation de ces endroits représente un coût (p.24). Cependant, l'accès aux livres dans les familles est aussi à questionner, à savoir si l'objet est présent dans le foyer de l'enfant et qu'elle en est son importance, puisque le milieu social agit en différents points : « facteurs de familiarité, valeur, motivation, pratique de la lecture orale à l'enfant » (p.105).

Jacques Fijalkow s'est par conséquent intéressé à cette relation entre le niveau social et la lecture et constate que, « si l'on examine les réponses des enfants dans des épreuves de pré-lecture [...] les enfants de milieux sociaux favorisés réussissent mieux », « si l'on considère ensuite les résultats en lecture [...] deux seulement ne concluent pas à l'existence d'une relation entre le milieu social et le niveau de lecture des enfants » (p.102). Ainsi, le niveau social dans lequel l'enfant évolue pourrait aussi être un élément déterminant dans le statut de lecteur de ce dernier. Cependant, cela n'est pas toujours le cas car, comme l'explique l'auteur, parfois, des parents issus de milieux sociaux défavorisés vont motiver leurs enfants afin de voir ces derniers réussir et se sortir d'une situation sociale qui peut être délicate. Cela souligne donc que l'attente des parents vis-à-vis de l'école, de même que l'intérêt porté au travail de l'enfant, la motivation, l'aide etc. jouent un rôle important pour celui-ci dans sa relation à l'école et à la lecture. Le témoignage d'instituteurs recueilli par Berger (1979, cité par Jacques Fijalkow, 1986) montre que « les parents dits « modestes » manifestent, en général beaucoup d'estime aux maîtres de leurs enfants et témoignent d'un grand respect pour l'instruction. [...] les parents ouvriers, non seulement s'inquiètent du travail scolaire de leurs enfants, mais aussi tiennent à savoir si leur conduite en classe ne laisse pas à désirer » (p.133).

Leroy-Boussion (1972, cité par Jacques Fijalkow, 1986) s'intéressait également à ce lien entre le milieu culturel et la lecture. Celui-ci envisageait que le manque de jouets éducatifs dans les familles de milieu défavorisé pourrait être l'un des facteurs entraînant des difficultés dans la lecture qui requiert une manipulation des sons, des mots, et qu'une première approche à la manipulation peut se faire grâce aux jouets éducatifs. Cependant, ces observations ont surtout montré que la pauvreté du langage, le manque de vocabulaire spécifique, de connaissances, dans ces familles pouvaient être un obstacle important dans l'apprentissage de la lecture (p.104).

En effet, au sein de ce milieu social, le niveau de langage, la structure syntaxique et le lexique constituent également des enjeux importants dans le développement des compétences en lecture de l'élève. Les parents représentent un modèle pour l'enfant et notamment un modèle linguistique. Le danger étant de mettre ces jeunes lecteurs ou apprentis lecteurs dans une situation de handicap

sociolinguistique dans le sens où les codes de la langue parlée dans le contexte familial, ne répondant pas toujours à la norme linguistique de l'école, font souvent obstacle à l'apprentissage de la lecture. Dans le cas plus particulier des enfants issus de familles d'origine culturelle différente, il est évidemment difficile d'apprendre à lire une langue qui n'est pas la leur, ou qui n'est pas forcément bien maîtrisée.

La lecture peut donc être étudiée en lien avec le milieu culturel de l'élève notamment en observant si celui-ci évolue dans une famille à projet ou une famille sans projet. Dans son ouvrage, Jacques Fijalkow note que les parents qui ont été peu scolarisés peuvent parfois se positionner sur un mode d'éloignement de l'école, ce qui amène l'auteur à expliquer que « dans ce conflit né de l'imaginaire de l'enfant, mais résultant de sa perception du malaise de ses parents, la solution qu'il choisit est bien souvent une résistance » (p.79) à cet apprentissage.

Pour résumer, l'environnement ainsi que le milieu social dans lequel l'enfant évolue peuvent avoir un impact sur l'apprentissage de la lecture. En effet, c'est par son entourage et ses fréquentations avec des milieux culturels ou des milieux permettant le développement personnel, que l'enfant pourra se familiariser avec la lecture, enrichir son vocabulaire ainsi que ces connaissances sur ce système. Toutefois, des éléments plus complexes touchant également au développement de l'enfant peuvent venir interférer avec l'apprentissage de la lecture.

c. Les pathologies et troubles de l'apprentissage.

De nombreuses pathologies ou troubles de l'apprentissage peuvent faire obstacle à l'apprentissage de la lecture. Il est intéressant de rappeler que l'illettrisme, selon le site Information Prévention Illettrisme¹, concerne les adultes ou les jeunes proches de l'âge adulte ayant suivi un apprentissage notamment de la lecture. Même si ce fait peut expliquer des différences entre les lecteurs, il en résulte plutôt d'une conséquence que d'une cause.

En revanche, des troubles de l'apprentissage tels que la dyslexie qui se définit comme une inversion, une confusion entre les lettres de formes voisines ou se succédant dans un mot, peuvent causer des difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Critchlet (1974, cité par Jacques Fijalkow, 1986) explique qu'il s'agit d'un « trouble se manifestant par une difficulté à apprendre à lire en dépit d'un enseignement classique, d'une intelligence suffisante, et de facilités socioculturelles. Il relève d'inaptitudes cognitives fondamentales qui ont fréquemment une origine constitutionnelle » (p.11). Jacques Fijalkow précise, qu'il existerait deux formes de dyslexie : la dyslexie acquise et la dyslexie génétique mais il explique également que l'évaluation de ce trouble de l'apprentissage ne prend pas en compte les critères sociaux de l'enfant.

¹ <http://www.ipi-normandie.fr/comprendre>

De nombreuses études ont été menées sur cette idée d'hérédité (Hallgren, 1950 ; Debray et Mattinger, 1968 ; Finucci et al., 1976, cités par Jacques Fijalkow, 1986). Celles-ci ont relevé des cas d'enfants dyslexiques dans des familles ayant deux parents, ou un des deux parents, ou encore aucun des deux parents en difficulté de lecture. Toutes ont révélé un pourcentage en lien avec les antécédents familiaux assez conséquents (plus de 45%). L'ensemble des recherches permettent de déterminer un pourcentage plus élevé d'enfants en difficulté de lecture ayant un parent dans un cas analogue, tandis que le pourcentage le plus faible s'avère être celui obtenu auprès des enfants ayant deux parents en difficulté de lecture. Les résultats montrent alors « qu'un enfant ayant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture n'est pas un phénomène isolé dans sa famille car très rares sont les cas où de telles difficultés apparaissent pour la première fois dans la famille » (p.25). Ces études ont permis d'observer que le plus souvent, les difficultés de l'enfant suivent celles de l'un de ses parents, rarement celle des deux. De plus, l'analyse de difficultés de lecture chez les jumeaux homozygotes et hétérozygotes (Herman, 1959 ; Debray-Ritzen, 1979 ; Bakwin, 1973, cités par Jacques Fijalkow, 1986) démontrent une concordance assez forte pour chacun des cas. Cependant, il n'existe aucune certitude quant à l'hérédité de la dyslexie, d'autres informations telles que l'environnement, doivent être prises en considération.

Elisabeth Nonnon reproche l'utilisation erronée de ce terme « souvent repris par les enseignants pour évoquer les échecs résistants chez certains de leurs élèves » (p.7) . Elle explique qu'il est plus judicieux, avant d'employer le mot « dyslexie », de connaître les réalités désignées par ce terme ainsi que les raisons des difficultés de l'élève en lecture. D'autant plus que l'auteur reconnaît que :

L'ensemble des contributeurs insiste sur la part statistiquement très minoritaire de la dyslexie ou autres « troubles de lecture » dans les difficultés observées chez les mauvais lecteurs de collège, dont la plupart ne relèvent pas de la dyslexie, mais de perturbations dans l'histoire scolaire, de difficultés langagières ou cognitives plus larges, de déprivations culturelles.

Jacques Fijalkow détermine de nombreux autres éléments ou troubles pouvant expliquer les difficultés d'un élève en lecture. L'auteur évoque par exemple un éventuel lien avec un retard de maturation cérébrale. En effet, la lecture dépend avant tout du développement psychologique de l'enfant. Celui-ci présente alors les cas d'aphasie qui relèvent, selon une définition du site Vulgaris médical², d'une « perte partielle ou totale de la faculté de s'exprimer, et de comprendre le langage qu'il soit parlé ou écrit » ou encore des cas d'enfants mal latéralisés amenant souvent au problème de l'écriture en miroir. « Jorm (1979) considère que les mauvais lecteurs présentent un dysfonctionnement du lobe latéral gauche d'origine héréditaire. Ce dysfonctionnement entraîne des difficultés de mémorisation à court terme et notamment de recodage phonique » (p.38). Cependant, il existe trop peu de données sur

² <https://www.vulgaris-medical.com/encyclopedie-medicale/aphasie>

ce propos pour que celui-ci puisse être fondé.

Jacques Fijalkow évoque également d'autres raisons susceptibles de faire obstacle à l'apprentissage de la lecture : par exemple, les troubles du comportement tels que l'hyperactivité, l'existence d'un lien avec le métabolisme et plus précisément avec la thyroïde, ou encore un lien avec le QI. Les chercheurs Simon (1954, cité par Jacques Fijalkow, 1986) et Leroy-Boussion (1971, cité par Jacques Fijalkow, 1986) ont d'ailleurs observé que plus le QI est élevé, meilleur est l'apprentissage de la lecture et atteste que ce lien perdure dans les années scolaires.

L'auteur relève également l'importance de la perception dans l'acte de lecture notamment par la reconnaissance des mots. Mackworth (1974, cité par Jacques Fijalkow, 1986) soutient l'idée que cette reconnaissance peut constituer un obstacle à la lecture en précisant que « les images visuelles des mots stockés en mémoire à long terme sont imprécises et confuses chez les mauvais lecteurs » (p.52). Ainsi, l'auteur constate que l'imagerie mentale de ces élèves est déficiente et que cela entraîne par conséquent leurs difficultés en lecture.

Les travaux de Ledur et De Croix (cité par Elisabeth Nonnon, 2007) s'intéressent eux aussi à cette question de l'imagerie visuelle. Selon eux, les images du texte peuvent aboutir, pour les élèves déclarant « il ne s'est rien passé dans ma tête, je n'ai pas d'images dans ma tête » (p.17), à une difficulté de se représenter le monde. Ces événements s'expliqueraient par le fait qu'un élève reste souvent enfermé dans sa stratégie logographique de lecture (reconnaissance d'un mot par sa forme sans le décoder), ou par le fait, au contraire, qu'un élève reste bloqué par le décodage des mots et n'accède donc pas au sens. Cependant, ces difficultés peuvent aussi toucher les élèves « qui survolent les textes en inventant des contenus probables » (p.18). Des travaux ont d'ailleurs été établis par Cèbe et Goigoux en s'attachant à ce type d'élève en difficulté de compréhension. De même, Hays et Perreira (1972, cités par Jacques Fijalkow, 1986) ont mené des recherches sur la mémoire visuelle démontrant « qu'un entraînement de la mémoire visuelle au jardin d'enfants permet aux enfants qui en font l'objet d'obtenir de meilleurs résultats dans leur apprentissage de la lecture » (p.69).

En somme, Jacques Fijalkow et les auteurs précédemment cités admettent qu'un déficit intersensoriel tel que la difficulté à associer des données visuelles (en rapport à l'écrit) et parfois auditives (en lien avec l'oral) peut être répertorié comme l'une des principales causes des difficultés de lecture chez l'enfant et qu'il serait plus judicieux d'« exercer un mécanisme cognitif déterminé avant l'enseignement formel de la lecture » (p.69).

Par conséquent, les auteurs déterminent de nombreuses pathologies ou troubles du développement pouvant faire obstacle à l'apprentissage de la lecture. En effet, les difficultés des élèves

peuvent s'expliquer par un retard de maturation cérébrale en lien avec leur développement et causant des problèmes de latéralisation ou des déficiences de l'imagerie mentale. De même, des troubles du comportement ou le niveau de QI d'un élève peuvent l'empêcher d'évoluer sereinement dans ses apprentissages. Enfin, une pathologie telle que la dyslexie peut également faire obstacle car elle provoque des inversions ou confusions des lettres de forme proche. Toutefois, Elisabeth Nonnon a tenu à préciser qu'il s'agit d'une pathologie trop souvent utilisée pour justifier des difficultés d'apprentissage alors que la part d'élèves dyslexiques est minoritaire. L'environnement devant aussi être pris en considération, il est important de veiller à ne pas stigmatiser un élève qui ferait quelques confusions, puisque cela ne permet pas d'affirmer une dyslexie, la confusion n'étant pas le seul élément permettant de déterminer de ce trouble.

d. Les troubles affectifs de la personnalité

Afin de déterminer chez l'élève l'origine des difficultés dans l'apprentissage de la lecture, il est nécessaire d'identifier les conflits dont il peut faire l'objet ainsi que les relations qu'il entretient. Il s'agit de prendre en compte lors de son apprentissage de la lecture, de l'état socioaffectif dans lequel celui-ci se trouve. Bettelheim (1979, cité par Jacques Fijalkow, 1986) déclare : « mon expérience avec des enfants affectivement perturbés indique que les difficultés de lecture se manifestent plus précocement que les troubles affectifs graves mais que, en ce qui concerne la causalité, c'est réellement l'inverse qui se produit » (p.77). Ainsi, un contexte familial conflictuel semble pouvoir être à l'origine de ces difficultés. Cependant, ces troubles affectifs peuvent tout aussi bien être la conséquence des difficultés d'apprentissage de la lecture, par exemple dans le cas où un élève qui ne réussit à pas lire peut en subir les conséquences à la maison.

e. Le rôle de l'école

L'école, le plus souvent témoin des difficultés, voire même du retard de certains élèves en lecture, a également un rôle important à jouer dans cet apprentissage. En effet, des moyens peuvent être mis en œuvre pour rectifier ou limiter les difficultés, ce qu'Elisabeth Nonnon nomme d'ailleurs les « ratés de l'apprentissage » (p.7).

Selon Jacques Fijalkow, l'un de ces moyens relève de la méthode de lecture adoptée par l'enseignant. Même si aucune méthode n'est plus universelle qu'une autre, leurs effets varient d'un élève à un autre. Le choix de la méthode joue un rôle important dans l'apprentissage de la lecture d'un élève car elle l'accompagne et le guide dans son apprentissage. Si celle-ci lui est adaptée, alors elle pourra être bénéfique, dans le cas contraire, elle peut engendrer des difficultés. De même, l'auteur ajoute que les méthodes pédagogiques pratiquées en classe, qu'elles soient formelles (apprentissage explicité et

dispensé dans un contexte organisé et structuré) ou informelles (apprentissage qui découle des activités, il n'est ni organisé ni structuré), peuvent avoir un impact sur le jeune lecteur.

Un autre facteur est identifié par Jacques Fijalkow, il s'agit de l'enseignant. En effet, l'attitude de ce dernier (flexible, sensible aux besoins, méthodique, ordonné...) peut influencer un élève dans sa pratique de lecture. Il semble évident que si l'enseignant adopte une attitude bienveillante et encourageante pour l'élève en écoutant ses besoins et ses difficultés, cette démarche sera motivante pour ce-dernier et l'amènera à évoluer dans son apprentissage. A l'inverse, une attitude qui s'avèrerait stricte et indifférente pourrait tout à fait être une approche rédhibitoire de la lecture pour l'élève. De même, les interactions avec l'enseignant ne sont pas négligeables. En effet, un enseignant qui échange et qui est à l'écoute peut comprendre les difficultés de son élève et peut donc l'accompagner aux mieux dans sa démarche d'apprentissage. Ainsi, l'élève ne se sent pas confronté à un obstacle qu'il devrait surmonter seul, une telle démarche le met alors en confiance. Dans le même esprit, l'auteur note que le climat de classe joue aussi un rôle. Un élève ne peut apprendre, quel que soit l'apprentissage, s'il ne se sent pas en sécurité ou en confiance.

L'auteur ajoute que l'aide et l'encouragement de l'enseignant lors de lectures orales sont déterminants pour le statut de lecteur de l'élève. Ainsi, il vient à dire que les attentes d'un enseignant sont de veiller à ne pas surestimer ou sous-estimer des élèves en fonction de leur milieu social. L'enseignant doit se centrer sur l'enfant en tant qu'élève de la classe, c'est pourquoi l'apprentissage de la lecture doit également être adapté à son rythme de développement et d'apprentissage.

Enfin, Jacques Fijalkow explique que le temps consacré à l'activité de lecture est également un facteur important puisque celui-ci doit être ni trop long (au risque d'une surcharge cognitive et d'un décrochement de l'élève) ni trop court (afin que l'élève puisse tout de même s'exercer et progresser). L'étude menée par Stallings et Kaskowitz (1974, cité par Jacques Fijalkow, 1986) précise également que le temps que passe le maître avec un groupe de 3 à 7 élèves semble bénéfique à la lecture plutôt que s'il le passe avec 1 ou 2 élèves.

En somme, l'apprentissage de la lecture résulte également du rôle de l'école et de celui de l'enseignant. Il s'agit par exemple de chercher la méthode de lecture qui correspond le mieux aux élèves de la classe afin de faciliter le déroulement de cet apprentissage et de limiter les obstacles. De plus, Jacques Fijalkow identifie l'importance des échanges, de l'accompagnement et de l'attitude bienveillante et encourageante de l'enseignant envers ses élèves, leur permettant d'évoluer dans un climat de confiance, propice aux apprentissages.

II. La place de l'écrit dans l'apprentissage de la lecture.

A. Définition de l'écrit

Un document ressource du ministère présent sur Eduscol et intitulé « L'écriture à l'école maternelle » (2015) détermine l'écriture comme une activité soutenue par le langage. Il explique que l'écriture relève d'une capacité à tracer des lettres selon les codes de l'écrit dont il faut également comprendre le fonctionnement et donner du sens. Dans son ouvrage *Apprendre à écrire de la PS à la GS* (2014), Zerbato-Poudou, docteur en sciences de l'éducation, souligne l'importance de cette connaissance du code de l'écrit, sans quoi, l'apprentissage de l'écriture sera inaccessible pour l'élève.

Selon elle, l'apprentissage de l'écriture nécessite pour l'élève d'avoir préalablement construit une représentation de l'écrit, d'avoir établi des liens entre le langage oral et le langage écrit. Toutefois, elle explique que l'enfant n'arrive jamais à l'école vierge de représentations, qu'il s'est déjà créé une culture de l'écrit. Par le biais de ses diverses rencontres avec l'écrit (albums, emballages alimentaires, observation de son entourage etc.), l'enfant s'est déjà fait une idée de ce qu'est l'écrit, de son utilité, ses fonctions et a même sûrement déjà essayé d'écrire (simulacres d'écriture sur une feuille) ou eu la volonté d'écrire son prénom. C'est sur ce point que la maternelle intervient, afin de permettre aux élèves de découvrir les relations entre l'oral et l'écrit, et de les amener à comprendre que le principe alphabétique permet de coder l'oral (les sons).

Le document ressource Eduscol développe les trois grandes étapes de l'évolution de la représentation de l'écrit chez le jeune enfant. Dans un premier temps, à l'âge de 3-4 ans, l'enfant généralement encore au stade des gribouillages n'est pas en mesure de différencier les différents types d'écrits tels que le dessin, l'écriture, le graphisme, les symboles, etc. C'est à l'âge de 4-5 ans que la distinction se fera entre l'écrit et le dessin. L'enfant aura désormais la capacité d'identifier divers écrits et de commencer à copier puis à écrire un ou plusieurs mots en respectant peu à peu les normes de l'écriture (forme, grosseur, position) et en identifiant les sons représentés par les lettres. Progressivement, l'enfant va de la parole vers l'écrit, notamment par le biais de la dictée à l'adulte qui est une forme d'activité facilement observable à l'école maternelle et qui permet à l'élève de prendre conscience, dans le système écrit, du choix des mots et de la structure syntaxique. Ainsi, l'enfant est amené à se questionner sur la façon de transposer la chaîne orale à la chaîne écrite. Enfin, c'est à l'âge de 5-6 ans que l'enfant sera capable d'identifier les fonctions de l'écrit et de copier des mots en écriture cursive. C'est également là qu'il pourra s'essayer à l'écriture de mots nouveaux et à la production de messages.

Fayol, professeur en psychologie du développement, dans *Que sais-je ? L'acquisition de l'écrit* (2013) explique plus précisément que l'écriture relève d'un codage des sons de l'oral et qu'il est nécessaire pour l'élève d'avoir des connaissances sur le système alphabétique, notamment par manipulation et l'association des lettres et des sons, ce qui est parfois une difficulté chez certains élèves.

De même, il relève que l'attachement au sens constitue un obstacle pour l'élève qui établit souvent un lien avec la forme écrite du mot : l'élève peut penser que le mot « coccinelle » renvoie à l'image du lion de par la longueur de l'écriture, et inversement. L'auteur déclare alors que l'élève découvre et s'approprie l'écrit et ses fonctions grâce à l'ensemble des activités faisant appel à l'écriture. En accord avec l'évolution de la représentation de l'écrit chez le jeune enfant, présenté par le document Eduscol, Fayol explique que vers l'âge de 4 ans, les enfants comprennent que l'écrit est linéaire, composé de lettres différentes et d'espaces, et que « les enfants parviennent également très jeunes à différencier les formes textuelles et leurs fonctions » (p.36) ; que par exemple, une recette ne raconte pas une histoire. C'est pourquoi, Chauveau G. et Rogovas-Chauveau E., dans leur ouvrage *Les chemins de la lecture* (1994), expriment l'importance de traiter du texte et de ses codes spécifiques (ponctuation, typographie, blancs) que l'enfant ne peut percevoir à l'oral et qu'il est intéressant de le questionner sur ce qu'il écrit. A cet âge, selon Rieben, Perfetti et al. dans *L'apprenti lecteur* (1997), l'enfant comprend alors qu'écrire c'est produire un tracé qui diffère du dessin, qu'une succession de lettres représente des mots et que deux mots différents s'écrivent différemment. Pour cela, l'enfant passe par une période de pré-lecture (dès qu'il donne du sens à l'écrit) où il observe de l'écrit. Il comprend que les mots sont constitués d'éléments séparables (lettres) et que les symboles alphabétiques correspondent aux sons du langage. Dans cette même période, il participe à des activités impliquant la lecture, il acquiert des conceptions sur la lecture et l'écriture (qu'est-ce que c'est, où en trouver..), il distingue lettres et chiffres et il s'entraîne en gribouillant et recopiant.

Fayol définit l'acte d'écriture, la rédaction comme un message élaboré et adapté, « une forme langagière transcrite en faisant appel à une exécution motrice manuelle ». L'écriture est ce que l'élève donne à exprimer et sa « production écrite s'organise en trois niveaux : la préparation du contenu du message en fonction de la situation et du destinataire, la mise en forme langagière (lexique, syntaxe, formes orthographiques, organisation rhétorique du texte), l'exécution motrice » (p.23). Autant d'éléments que l'élève acquiert avec le temps et l'expérience de l'écrit, mais dont il est initié dès la maternelle (dictée à l'adulte et ateliers d'écriture). En effet, la planification (définition du contenu et de la forme du texte en fonction du destinataire ainsi que l'effet recherché), la mise en texte et le retour sur le texte (relecture, correction des erreurs et reprises) sont les objectifs à atteindre en fin d'école primaire.

Pour résumer, l'écrit se définit comme une activité de langage dont l'élève doit avant tout avoir une représentation, comprendre le fonctionnement et donner du sens. Pour cela, Zerbato-Poudou explique l'importance de se créer une culture de l'écrit par la rencontre avec divers types d'écritures, avant même l'arrivée à l'école. Afin d'entrer dans l'apprentissage de l'écrit, il est également question pour l'élève de comprendre la relation entre l'oral et l'écrit, comprendre qu'il s'agit d'un codage et relever l'utilité du système alphabétique.

a. Les formes de l'écrit

Dès son entrée à l'école, mais aussi dans son environnement proche, l'enfant rencontre régulièrement de l'écrit qui peut prendre différentes formes/graphies, comme l'explique Fayol (p.33):

les enfants sont confrontés dès leur plus jeune âge à des écrits variés : enseignes, affiches, tracts, mais aussi de manière plus variable en fonction des milieux socio-culturels, journaux et ouvrages. Ils assistent aussi à des activités mobilisant l'écriture, de l'établissement de la liste de courses au complément de documents administratifs.

Un second document présenté sur Eduscol par le ministère de l'Éducation nationale intitulé « L'écrit-Découvrir la fonction de l'écrit » (2015) précise que les différents types d'écrits ont des caractéristiques propres (support, taille) qui permettent à l'enfant de les identifier. C'est pourquoi il est important que l'enseignant s'y intéresse et les commente sans en faire l'objet d'un apprentissage, mais simplement pour que l'élève y soit familier, qu'il les reconnaisse et s'habitue à leurs spécificités. Si Fayol détermine l'écrit comme un outil, il explique que celui-ci peut prendre différentes formes (dessins, graphiques, plans, mots, phrases, textes). Ainsi, il est intéressant de travailler les formes d'écrits en les différenciant parfois à l'aide de leurs fonctions, notamment en favorisant le contact fréquent des formes et fonctions de l'écrit à travers des jeux de lettres, l'écriture des prénoms, de la date etc.

Zerbato-Poudou explique notamment que préparer l'élève à l'entrée dans l'écrit c'est aussi le confronter aux trois types d'écriture de notre système alphabétique (capitale, script et cursive) qu'il rencontre dès la moyenne section. De plus, de la connaissance des lettres capitales sera utile pour l'écriture au clavier et celle des lettres en script se justifie par la présence de ce type d'écriture dans la lecture.

En somme, pour qu'un élève comprenne et identifie de l'écrit, il est important qu'il soit en mesure de relever les diverses formes que l'écrit peut prendre, souvent en relation avec les supports, mais également les différents types d'écritures présents dans notre système. Toutefois, il est parfois plus simple d'amener l'élève à les différencier en identifiant leurs fonctions.

b. Les fonctions de l'écrit

Fayol expliquait que l'enfant est capable très tôt d'identifier les fonctions de l'écrit, c'est pourquoi Chauveau G. et Rogovas-Chauveau E. considèrent qu'avant de savoir lire, l'enfant doit faire un travail sur la culture du support et savoir identifier le type de texte grâce à sa forme car ils ne s'appréhendent pas de la même façon et n'ont pas les mêmes fonctions.

Zerbato-Poudou, définit essentiellement deux fonctions de l'écriture : la fonction de conserver qu'elle nomme « aide-mémoire » (garder une trace de ce qui a été dit ou d'une pensée) et la fonction de communiquer (à soi ou à d'autres). Toutefois, Chauveau G. et Rogovas-Chauveau E. en exposent de nombreuses autres : la fonction informative, heuristique ou formative, imaginative, interpersonnelle, régulatrice et injonctive.

Le document ministériel intitulé « L'écrit-Découvrir la fonction de l'écrit » (2015) souligne le fait que certains écrits ont des fonctions simples (recette) et d'autres ont plusieurs fonctions (calendrier). Il note également que le livre, objet le plus souvent présent dans les familles a une forme et une fonction aisément identifiable pour l'enfant (raconter une histoire). Toutefois, en classe, le livre peut se présenter sous différents types de textes. Ainsi, il peut avoir d'autres fonctions comme celle d'informer. Le document indique que l'identification de la fonction se fait aussi par un travail de réception du message. Il s'agit par exemple, après une lecture, de poser des questions aux élèves et de les laisser s'exprimer, pour qu'ils comprennent les effets produits par l'écrit. Toutefois, une activité de rangement du coin-livre permet également de travailler les fonctions par la manipulation d'objets de même forme mais nécessitant une identification de leurs fonctions.

Ce document distingue également les écrits de la classe selon leurs fonctions : les écrits d'usage apportent des informations à l'élève et sont « nécessairement construits progressivement avec les élèves » (p.6) (mots, tableaux, listes..), les écrits littéraires (livres, poésies, comptines) et les écrits documentaires dont la volonté est d'informer. Selon lui, tous ces écrits permettent à l'élève de jouer avec le langage et mieux le comprendre mais aussi (p.7) :

d'entrer dans la culture, de se construire un comportement de lecteur, de découvrir différentes formes de représentation mais aussi de s'initier à l'écoute de textes longs, de s'identifier à des personnages, de vivre sur le mode de l'imaginaire des situations inédites enrichissant l'expérience de chacun, de s'appropriier le monde qui les entoure, d'apprendre à comprendre, d'acquérir le rôle actif du lecteur.

A travers ce document, le ministère de l'Education nationale souligne que la compréhension des fonctions de l'écrit se fait aussi par l'observation de l'enseignant qui écrit un message, quand ce-dernier prend l'habitude d'expliquer aux élèves pourquoi il écrit (les mots dans le cahier de l'élève transmettent une information aux parents, l'écriture dans le cahier de vie raconte aux parents le vécu de l'élève en classe etc.). Enfin, le document met à disposition une progression sur la découverte des fonctions de l'écrit à l'école maternelle (comment mettre en œuvre en classe, comment faire évoluer) mais aussi une liste des ressources et supports qu'il est possible d'utiliser en classe selon les fonctions à travailler, notamment en faisant le lien avec les cinq domaines d'apprentissage de la maternelle.

Par conséquent, les documents démontrent l'intérêt de faire interagir l'identification du support de l'écrit avec la fonction, l'un pouvant permettre à l'élève de mieux comprendre l'autre. Si les fonctions les plus courantes et les plus facilement identifiables par l'élève sont celles de communiquer et de conserver, il est également question pour celui-ci de voir que l'écrit peut aussi informer ou donner un ordre. Les documents révèlent que la fréquentation avec des supports de l'écrit, comme le livre, ainsi que la construction en classe de supports, comme les affichages, permettent à l'élève d'identifier et de comprendre plus facilement la fonction de l'écrit. Toutefois, il reste parfois difficile pour eux d'identifier des fonctions multiples pour un même support (comme pour le calendrier).

B. Ecrire-lire des activités distinctes mais complémentaires.

Lors d'une de ses conférences intitulée *Produire des écrits dès la maternelle*, Bruno Hubert, formateur à l'ESPE de l'Académie de Nantes et docteur en science de l'éducation, évoque l'importance de faire progresser l'enfant de l'oral à l'écrit. Il explique qu'un enfant n'a pas besoin de savoir lire pour savoir écrire. Selon lui, il est plus judicieux de placer l'enfant dans une position de producteur et ne pas le limiter à celle de récepteur de messages car l'enfant apprend en faisant. En effet, écrire est aussi pour l'élève un moyen de mobiliser ses connaissances et de se questionner sur le fonctionnement du système écrit, de mettre en relation les unités sonores et les unités graphiques.

Fayol, ainsi que Rieben, Perfetti et al. établissent aussi un lien entre la lecture et l'écriture. Selon eux, la lecture relève de différents enjeux, elle nécessite la compréhension mais également l'identification des mots (forme phonologique mais aussi orthographique) mobilisant alors les compétences en écriture. La connaissance des lettres et la conscience phonologique permettent l'automatisation du traitement des mots et apporte ainsi fluidité et rapidité en lecture et en écriture. En effet, un lecteur expert est un lecteur capable de reconnaître ou déchiffrer rapidement les mots qu'il lit. Comprendre un texte nécessite de la part de l'élève une mémorisation, une interprétation et une prise d'informations. Pour cela, il s'appuie sur son niveau de vocabulaire, l'implicite en lien avec ses expériences antérieures et personnelles, et la reconnaissance ou le déchiffrement des mots. Ainsi, Fayol explique qu'un lecteur dont l'efficacité verbale est faible éprouvera des difficultés à comprendre un texte rapidement car il a besoin de temps pour faire des retours dans le texte, relire et moduler sa vitesse de lecture. L'auteur précise : « plus on connaît de mots et mieux on lit et on comprend ; réciproquement, mieux on comprend et plus on acquiert de mots » (p.86) et tient ici à souligner l'idée selon laquelle les modalités de l'oral et de l'écrit sont différentes mais complémentaires, permettant d'aller de l'une vers l'autre. Rieben, Perfetti et al. ajoutent qu'aimer lire et fréquenter la lecture permet à l'élève d'acquérir du vocabulaire et des constructions syntaxiques, que l'exposition à la langue écrite est importante pour l'apprentissage de la lecture et le développement phonologique. Selon les auteurs, le rapport entre l'écrit et la lecture est donc à la fois causal et réciproque. Si Fayol constate que l'apprentissage de l'écrit s'effectue grâce aux incitations, sollicitations et fréquences de confrontation à l'écrit, il ajoute que les « activités de familiarisation avec l'écrit : mise à disposition d'albums, lectures d'ouvrages par les parents, voire incitations à dessiner ou écrire » (p.33-34) ou encore les jeux verbaux et comptines (Rieben, Perfetti et al. 1997) favorisent l'entrée dans le système écrit. L'auteur insiste sur le fait que « l'acquisition des notions de lettres, mots, phrases dépend fortement de l'apprentissage de la lecture » (p.38) et de l'« expérience de l'écrit, à la fois en termes d'observations de documents (affiches, enseignes, etc.) et d'activités d'écriture et de lecture » (p.39-40), même si l'élève ne sait pas lire et ne connaît pas encore l'alphabet. Fayol fait partie des auteurs pensant que l'apprentissage de l'écriture vient avant celui de la lecture et indique que des études démontrent que « la connaissance des lettres par les enfants prédit une bonne probabilité de réussite de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture » (p.45).

Selon lui, si l'enseignant porte une attention particulière aux dimensions formelles de l'écrit (sens de lecture, formes des lettres et des mots) lors de lecture d'albums, cela améliore les performances des élèves en lecture/écriture.

A l'inverse, Chauveau G. et Rogovas-Chauveau E. sont de ceux qui pensent que l'entrée dans l'écrit se fait par la littérature, notamment avant l'arrivée de l'élève à l'école par sa rencontre avec des livres, des récits lus, sa participation à des activités de lecture ou d'écriture etc. Ils considèrent que « un enfant devient vraiment lecteur en devenant un pratiquant de la culture écrite » (p.108). Cette idée met en lumière l'existence d'une corrélation entre les représentations de l'écriture et les performances en lecture. Les auteurs évoquent également le besoin de l'enfant d'avoir des personnes de référence en lecture-écriture (adultes ou enfants bons lecteurs) à solliciter dans le but de stimuler et valoriser les efforts de l'élève. Selon eux, les dimensions essentielles du lire-écrire sont : culturelle (développer des pratiques diversifiées de l'écrit), sociale (agir avec des partenaires qui savent lire et écrire) et conceptuelle (comprendre notre système d'écriture et la nature de l'acte de lire). Ils notent également que l'entrée dans l'écrit se constitue de trois volets : entrer dans le système écrit (règles et fonctionnement), entrer dans la culture écrite (s'approprier les pratiques culturelles de l'écrit par la lecture) et entrer dans un réseau d'apprentissage de l'écrit (coopérer et interagir avec des lecteurs-scripteurs). Cependant, les auteurs expliquent que l'apprentissage de l'écrit ne freine pas l'élève dans sa volonté et sa motivation à lire en déclarant que « aux questions : « c'est bien de savoir lire ? tu as envie d'apprendre à lire ? » les enfants de six ans sont quasiment unanimes, tous les milieux sociaux confondus, à répondre par l'affirmative (98%) » (p.81) et qu'en leur demandant « pourquoi ? » les enfants fournissent des réponses culturelles ou fonctionnelles (lire des histoire, devenir...) ou encore institutionnelles ou circulaires (pour la maitresse, pour aller au CP, pour écrire). Alors que les élèves sont encore dans l'apprentissage de l'écriture, leurs réponses laissent entrevoir un projet de lecteur, source de motivation. Chauveau G. et Rogovas-Chauveau E. notent alors la projection d'une lecture utilitaire (pour se débrouiller), intellectuelle (apprendre) ou patrimoniale (connaître).

Pour résumer, les auteurs précisent que l'acte de lire relève avant tout de compétences en écriture puisqu'il est question pour l'élève de comprendre et d'identifier des mots (nécessitant du vocabulaire) et donc d'avoir une connaissance du système alphabétique et une conscience phonologique. Ecrire permet dans un premier temps de mobiliser des connaissances langagières et d'amener l'élève à se questionner sur le fonctionnement du système écrit. Dans un second temps, lire lui permettra d'enrichir son écrit par l'acquisition de vocabulaire et de formes syntaxiques. Ainsi, les auteurs expliquent que l'apprentissage de la lecture dépend de l'expérience et de la culture de l'écrit de l'élève, c'est pourquoi, à l'école maternelle, l'apprentissage de l'écriture vient en amont de celui de la lecture.

C. La place de l'écrit : écrire avant de lire

Il est possible d'observer la curiosité et l'intérêt que les jeunes élèves portent à l'écriture lorsque ceux-ci commencent à s'essayer en gribouillant sur des feuilles, en posant des questions ou en demandant des explications sur ce système qui leur est encore inconnu. Selon moi, ces interrogations, cet attrait et cette curiosité peuvent être considérés comme une première entrée dans l'apprentissage de l'écriture.

L'écrit est fortement présent dans toutes les disciplines et cet apprentissage, ainsi que ses enjeux, sont explicités dans les nouveaux programmes de l'école maternelle tandis que l'apprentissage de la lecture ne figure pas dans ces mêmes programmes. Nos programmes tendent pourtant à définir la lecture et l'écriture comme étant des activités distinctes mais complémentaires. Toutefois, le bulletin officiel du 19 juin 2008 tenait à mettre en avant ce lien écrire-lire avec une partie des programmes intitulée « se préparer à apprendre à lire et à écrire ». Le document soulignait également l'idée selon laquelle « l'école maternelle doit favoriser grandement l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture qui commencera au cours préparatoire », démontrant la place importante et égale de chacun de ces apprentissages en classes de maternelle. Ainsi, même si cela ne figure pas dans les nouveaux programmes de l'école maternelle, la lecture occupe également une place importante dans les apprentissages et ses enjeux ne sont pas négligeables. C'est d'ailleurs ce que tient à souligner Jacques Fijalkow (1986) lorsqu'il affirme que « dans l'ensemble, les élèves en difficulté à l'école maternelle sont ceux qui seront en difficulté à l'école primaire lors de l'apprentissage de la lecture ».

De même, dans son ouvrage intitulé *L'acquisition de l'écrit : que sais-je ?* (2013), Fayol souligne le lien important qu'entretiennent la lecture et l'écriture en expliquant que même s'il s'agit de code asymétriques, « pour devenir des lecteurs ou des rédacteurs experts, les individus doivent traiter le code écrit de manière automatique, en perception comme en production » (p.4).

Dans son article « Démocratiser l'enseignement de la lecture-écriture : faire écrire les enfants, une urgence pédagogique et sociale », André Ouzoulias, psychopédagogue et spécialiste de l'apprentissage de la lecture-écriture, tient à soulever l'importance du rôle actif de l'enfant débutant, dès la grande section, dans son apprentissage de la lecture « si on lui permet d'écrire régulièrement des textes courts » et explique que « pour les enfants les moins expérimentés face à l'écrit, c'est bien l'écriture de textes qui leur permet le mieux de comprendre, de manière active et accélérée, « comment marche » l'écrit ». C'est pourquoi, selon lui, il est important d'amener l'enfant à écrire régulièrement avec l'aide d'un adulte. Dans son article « L'acquisition de l'orthographe, un enjeu crucial », il exprime aussi son désir de « consacrer à l'écriture une pédagogie active, appuyée sur la production de textes courts, dans des situations qui rendent les enfants autonomes et créatifs ». Toutefois, celui-ci avertit les enseignants quant à la trop grande quantité de productions d'écrits des élèves sur l'ensemble de leur scolarité. Selon ses recherches, cela provoquerait une surcharge cognitive pour l'élève qui ne lui

permettrait pas de concentrer son travail sur toutes les tâches à accomplir (cohésion, cohérence du texte, orthographe, organisation des idées etc...), souvent au détriment de l'application d'une orthographe correcte. Afin de contrer cela, Ouzoulias préconise la mise en place d'activités d'écriture dès le début du parcours scolaire de l'élève afin que ce-dernier puisse produire régulièrement et sans trop d'erreurs. Le but de ses activités est de décharger l'élève de la tâche orthographique en lui demandant de se concentrer dans un premier temps sur l'organisation de ses idées et le sens du texte qu'il souhaite produire.

L'acquisition de l'orthographe est une étape importante dans l'apprentissage de l'écriture mais aussi celui de la lecture. En effet, l'auteur explique que les connaissances orthographiques favorisent le développement d'une lecture experte et rapide mais aussi de l'acquisition du vocabulaire. C'est pourquoi, selon lui, il est important de lier la lecture à l'écriture notamment en familiarisant l'élève avec l'orthographe lexicale. De ce fait, par la quantité des textes lus, l'élève est amené à fréquenter de plus en plus de mots nouveaux, contribuant progressivement à améliorer sa qualité de lecture ainsi que ses connaissances orthographiques. A force de fréquentation avec les mots en lecture mais aussi en écriture, l'élève arrive à identifier directement l'orthographe lexicale de ceux-ci et peut ainsi avoir un accès immédiat au sens, facilitant alors sa lecture et levant les problèmes d'ambiguïté avec les homophones. Comme le stipule l'auteur, « plus le sujet lit, plus il s'imprègne de l'orthographe des mots et plus il en consolide la connaissance », ces apprentissages implicites ont ensuite un impact sur la qualité de la lecture.

Dans son article « Démocratiser l'enseignement de la lecture-écriture. De la graphophonologie à la charnière GS-CP. », Ouzoulias relève également l'importance de l'acquisition de la graphophonologie dans l'apprentissage de la lecture en expliquant que plusieurs études ont conclu que la connaissance des lettres, non pas par le biais de la comptine alphabétique mais par le biais de situations d'écriture, prédit le mieux la réussite en fin de CP. Selon lui, c'est en travaillant la syllabe écrite que se révèlent les phonèmes au sein de la syllabes orale et que l'évolution des connaissances des phonèmes et des graphèmes s'établirait alors par l'interaction de l'oral et de l'écrit. C'est d'ailleurs avec Jean-Paul Fischer, professeur de psychologie cognitive à l'Université de Lorraine, qu'il a pu constater que « 95% des enfants ayant compris l'idée de graphophonologie au niveau syllabique (pas encore au niveau phonémique) à l'entrée du CP se retrouvent bon ou très bons lecteurs à la fin du CP ».

Ainsi, pour résumer ces différentes étapes d'apprentissage, pour apprendre à lire, l'élève doit être attentif à différents phénomènes du système écrit et s'approprier leur fonctionnement. Le premier mécanisme qu'il doit acquérir relève de la compréhension, savoir qu'un mot écrit renvoie à un mot oral et non à la personne ou à l'objet qu'il représente et donc, que la longueur d'un mot ne renvoie pas à sa signification. Ensuite, il s'agit pour l'élève de comprendre que les mots représentent une segmentation, une composition de l'écrit. Enfin, il est nécessaire que l'élève s'approprie le mécanisme d'encodage des

mots par le système alphabétique. Cela correspond à la compréhension que le mot lui-même est aussi segmentable en unités sonores et graphiques.

Par conséquent, même si lire et écrire ont été définis comme des activités distinctes mais complémentaires, l'élève de maternelle commencera d'abord par l'apprentissage de l'écrit qui est présent dans toutes les disciplines. En effet, lire relève d'un traitement du code de l'écrit, c'est pourquoi les auteurs notent l'importance d'écrire régulièrement en maternelle afin que l'élève acquiert une expérience de l'écrit et qu'il en comprenne le fonctionnement. De même, l'école maternelle se concentre sur l'apprentissage du vocabulaire et les connaissances orthographiques des mots, dans le but d'améliorer la qualité de l'écrit des élèves, mais également, par la suite, la qualité de la lecture.

III. Comment donner à l'élève accès à la lecture par le biais de l'écrit ?

A. Les outils

Ouzoulias (2013) évoque l'existence d'outils d'autonomie tels que des textes-référence, des imagiers, des glossaires illustrés, des listes, des récits de vie corrigés et mis au propre, d'un trombinoscope avec les prénoms, des frises numériques, etc. dont l'usage peut être sollicité dès la petite section lors d'activités d'écriture. Zerbato-Poudou encourage elle aussi l'utilisation des outils à la portée des élèves puisque ceux-ci permettent en grande partie l'imprégnation visuelle des mots. Il s'agit d'outils sur lesquels ils pourront s'appuyer comme des mots affichés, des étiquettes de mots connus ou inconnus (simples), des tableaux de correspondances de graphies etc. Elle précise d'autant plus que l'utilisation des prénoms est un bon support pour faire entrer l'élève dans l'écrit, permettant de démontrer la permanence de ce système, le sens de l'écriture, de travailler les lettres de début de mots/prénoms, de travailler la comparaison mais aussi les sons. Parmi ces outils, elle relève des incontournables, tels que les alphabets dans les trois graphies, la liste des élèves, les repères dans le temps (jours, mois)... Ouzoulias exprime la pertinence de ces outils qui peuvent être utilisés tout au long de la scolarité de l'élève. En effet, en classes élémentaires, l'élève peut également s'appuyer, lors de productions d'écrits, sur du lexique mis à disposition par l'enseignant, tel que des listes de verbes d'interlocution ou des mots de mêmes champs lexicaux. Ces supports, dont le contenu est parfois connu et facilement identifiable pour l'élève, peuvent également être, selon Ouzoulias, une occasion pour l'élève « de découvrir des mots nouveaux et de les employer en écriture, de les revoir et de les dire lors de relectures ultérieures », lui permettant alors de développer son vocabulaire et par la même occasion ses connaissances orthographiques. Toutefois, le document Eduscol intitulé « L'écriture à l'école maternelle » (2015) tient à préciser qu'il est important de prêter attention à la diversité, l'emplacement et parfois la redondance de ces affichages car, en cas de surcharge, ces outils peuvent complexifier la compréhension et l'usage qu'en font les élèves.

Au travers de son ouvrage, Zerbato-Poudou évoque notamment la possibilité de créer dans la classe des coins spécifiques à l'écriture qui seraient porteurs de sens et influenceraient l'apprentissage de l'écriture. Il s'agit de faire un choix pédagogique dans l'organisation de l'espace classe permettant à l'élève d'évoluer avec un sentiment de confiance et de sécurité tout en développant son autonomie dans l'écriture. La disposition particulière de ce coin dédié à l'écriture (hauteur du mobilier adapté, affichage adéquat tel que des enluminures, de la calligraphie, l'alphabet etc) vise à favoriser le travail d'écriture et lui donner du sens. L'enseignant peut mettre à disposition des élèves du matériel et des outils appropriés à ces activités d'écriture. L'auteur explique qu'il est important de commencer avec des outils spécifiques à l'activité d'écriture, puis, il peut être ajouté progressivement d'autres outils tels que des plumes, porte-plumes, stylos bille, règles etc. ainsi que différents supports (papiers, carnets, ardoise...). De même, elle explique qu'il est également possible d'y intégrer le numérique.

En effet, l'auteur met aussi en avant l'intégration des outils modernes, tels que l'ordinateur, la tablette ou l'imprimante, de plus en plus présents dans l'enseignement et dans la pédagogie de l'écriture. La technique d'écriture sur clavier diffère de la technique d'écriture manuelle avec l'entrée en jeu de la capacité visuo-motrice (usage des deux mains, va et vient avec le modèle, organisation et repérage des lettres sur un clavier, utilisation de la barre d'espace ayant une signification particulière...). De plus, l'utilisation de ces nouveaux outils permet de travailler la correspondance entre les différents types d'écritures en proposant par exemple des exercices de copie de mots écrits manuellement en capitales puis en cursif à l'ordinateur.

Pour résumer, il s'agit de voir comment donner à l'élève accès à la lecture par l'activité d'écriture, en l'amenant notamment à pratiquer régulièrement et de manière autonome ses productions d'écrits. Pour cela, les auteurs ont déterminé divers outils, qui permettent à l'élève de s'imprégner visuellement des mots et de pouvoir les solliciter à son envie, tels que des textes de référence, des imagiers ou encore des glossaires illustrés. Ils notent également l'importance de choisir judicieusement ces outils, ainsi que les mots, afin que la longueur et la complexité ne fassent pas obstacle à l'activité d'écriture. Ensuite, les auteurs mettent en évidence l'utilisation des prénoms, utilisés très souvent comme un outil pour travailler la comparaison ou montrer la permanence du système écrit, mais émettent toutefois des précautions à leur utilisation. Enfin, Zerbato-Poudou propose l'installation en classe d'un coin spécifique dédié à l'activité d'écriture avec la création d'un environnement adapté (divers outils et supports pour écrire, affichages, numérique) permettant à l'élève de donner du sens mais aussi de valoriser son expérience de l'écrit. Néanmoins, avant que l'élève apprenne à se servir de ces outils d'autonomie, il est important de le préparer physiquement à l'activité d'écriture et la bonne tenue de l'outil scripteur.

B. La préparation physique

Afin d'aborder l'écriture, il est important que l'élève adopte une bonne posture du corps afin d'être à l'aise et ne pas être contrarié pendant son activité. Selon Zerbato-Poudou, il s'agit d'être d'abord bien installé sur sa chaise. Pour cela, il est important de veiller à ce que le matériel (table et chaise) soit bien adapté à la taille de l'enfant, que la table soit désencombrée et dans un coin de la classe lumineux. L'auteur précise que la « main qui écrit glisse sur la table » (p.146) tout en s'appuyant sur l'auriculaire, que la main doit être dans l'axe du bras et que le poignet ne doit pas être cassé. Elle recommande également l'inclinaison de la feuille dans l'axe du bras qui écrit afin de pouvoir voir la progression de l'écrit et explique que l'habitude de placer la main sous la ligne d'écriture favorise un tracé plus contrôlé. Elle note également que le buste de l'élève peut souvent être collé à la table mais que cela n'a pas d'incidence sur son écrit et qu'avec le temps, le tonus musculaire viendra rectifier cette position.

De même, Zerbato-Poudou met en avant le rôle de l'enseignant qui reste présent pour veiller à la bonne tenue de l'outil scripteur dont l'enjeu relève de la qualité de l'écriture. En effet, dès la classe de

petite section, les élèves adoptent des habitudes sur la préhension de l'outil, qui, si elles s'avèrent être incorrectes, seront par la suite difficiles, voire impossibles à corriger. Ainsi, l'auteur recommande aux enseignants de privilégier la prise en pince et de guider les élèves vers un geste adapté et une tenue correcte afin de ne pas les « laisser inventer la prise de l'outil » (p.43). De plus, il est essentiel que l'enseignant mette à disposition de l'élève des outils d'écriture adaptés, ergonomiques et de qualité du type crayons à corps triangulaire correspondant à la prise en main et au placement des doigts. En revanche, elle note, qu'avant que l'élève adopte une bonne tenue de l'outil scripteur, il est préférable d'éviter de leur mettre à disposition des feutres et crayons de corps circulaires ne permettant pas la bonne tenue du crayon car il glissent sur la feuille et sont sans accroche pour l'élève. Afin que l'élève comprenne l'importance d'une bonne tenue de l'outil scripteur, Zerbato-Poudou propose de tester en classe des mauvaises prises de l'outil, ce qui amènerait l'élève à ressentir l'inconfort causé par une mauvaise préhension.

En somme, Zerbato-Poudou détaille les points nécessaires à la préparation physique de l'élève pour son activité d'écriture. Elle met en évidence l'importance de l'installation de l'élève, découlant notamment du choix d'un matériel adapté à sa taille, ainsi que la posture du corps à adopter, afin que celui-ci soit le plus à l'aise possible lors d'activités d'écriture. Afin de pouvoir observer et guider l'élève dans cette préparation, l'auteur précise les actions et les positions du corps de l'enfant pendant cette activité. Enfin, elle détermine l'importance de la tenue et de la qualité de l'outil scripteur pour commencer à écrire, tout en développant les variables possibles dans le but d'enrichir l'expérience de l'écrit de l'élève.

C. Les activités

Avant d'aborder les activités d'écriture, Zerbato-Poudou fournit aux enseignants un tableau de recommandations pour l'enseignement de l'écriture au sein des trois classes de l'école maternelle. Elle spécifie qu'en petite section, l'enseignement de l'écriture n'est pas un objectif, mais que la préparation à l'entrée dans le système écrit peut se faire par l'observation des écrits ou des situations d'écriture commentées et valorisées par l'enseignant, car l'enfant arrive à l'école avec des représentations de ce qu'est l'écrit et commence parfois à cet âge à produire des simulacres d'écriture. L'auteur précise qu'il s'agit pour l'enfant de développer sa culture de l'écrit ainsi que son habileté graphique permettant de travailler la maîtrise du geste, l'organisation des mouvements et des tracés par des activités telles que le dessin, la peinture ou le graphisme. Bruno Hubert évoque d'ailleurs une activité possible pour faire ressortir les représentations des élèves sur l'écrit dès la petite section. Il explique qu'en posant des questions du type : quand est-ce que les papas et mamans écrivent ? Qu'est-ce qu'ils écrivent ? A qui ils écrivent ? les réponses fournies par les élèves révèlent finalement qu'ils ont des visions peu précises de ce qu'est l'écriture mais qu'ils l'apparentent le plus souvent au domaine du travail. Selon lui, un bon moyen d'enrôler l'élève pour le faire entrer dans l'écriture se fait par le jeu ou le récit. De même, il

évoque la possibilité de mettre à disposition, au coin jeu, des petits blocs notes, des listes de courses ou des vieux agendas afin que l'élève puisse comprendre et s'approprier l'écrit en jouant à écrire.

Zerbato-Poudou explique qu'en moyenne section, une fois que les enfants ont compris que l'écrit est un code qui permet d'adresser ou retranscrire des messages, ils sont souvent prêts à s'exercer à la copie de mots simples en écriture capitale dont le modèle est écrit sur chacune de leur feuille, à la main et sous leurs yeux. Lors de ces activités de copie, les élèves sont toujours accompagnés de l'enseignant. En grande section, il est recommandé la copie de mots connus, cette fois-ci avec l'intégration de l'écriture cursive lorsque les élèves maîtrisent l'étape précédente et se montrent prêts, car cela dépend de leur expertise ainsi que leur compréhension de la relation entre l'oral et l'écrit. Peu à peu, l'élève essaie l'écriture de mots nouveaux, la production de textes courts en relation à leur vécu à l'aide des documents ressources de la classe, ainsi que les connaissances qu'il a acquis de l'écrit. Bruno Hubert approuve cet acheminement des activités d'écriture partant de la copie pour progresser vers l'écriture tâtonnée et aboutir à la production d'écrits autonomes. De plus, celui-ci explique que l'écriture tâtonnée permet à l'élève de s'essayer à l'écriture, alors même qu'il ne sait pas encore écrire. Cela lui permet aussi de s'interroger et faire des hypothèses sur le fonctionnement du langage écrit, notamment sur la conscience orthographique (avec le souci de donner du sens au message), la morphologie, la syntaxe, etc. Il s'agit alors pour l'élève de réfléchir sur ce qui s'écrit par rapport à ce qui s'entend, sur la transposition de la chaîne orale à la chaîne écrite et sur la correspondance graphème-phonème.

Afin d'amener l'élève sur le chemin du système écrit, Zerbato-Poudou propose diverses activités d'entrée dans l'écrit. Par exemple, les exercices de graphie représentent un entraînement conséquent à l'acte d'écriture, le but étant pour l'élève de développer la maîtrise grapho-motrice, de contrôler son tracé (impulsivité, vitesse, continuité, pression etc.). Pour ce faire, cette activité agit sur différents points : la préhension et la motricité (tenir de manière adaptée divers outils scripteurs), les habiletés grapho-motrices (coordination du corps, savoir utiliser l'outil scripteur), l'activité perceptive (discrimination des formes), l'organisation spatiale et la représentation dans l'espace notamment l'espace du support (la feuille), les processus cognitifs (mémorisation, anticipation...) etc. De même, l'auteur explique que ces habiletés peuvent également être travaillées au travers d'activités comme les jeux de doigts, les activités de prise d'objets, de manipulation et de préhension.

L'auteur explique qu'au cours de la moyenne section, il est principalement question de travailler la correspondance entre les lettres capitales et le script, en utilisant comme outils les étiquettes des prénoms, une fois que tous les élèves seront capables de reconnaître aisément leur prénom en lettres capitales. Cependant, une simple présentation des étiquettes prénoms selon les deux formes d'écriture ne permet pas de travailler la comparaison, ni de dire si l'élève est en mesure d'y voir une correspondance. Pour cela, elle propose des activités de comparaison en commençant par exemple par la copie d'un mot collectif simple, court et connu, écrit en script au tableau. Les élèves doivent alors

observer, retrouver, comparer avec les lettres en capitales. Il est possible de faire de même avec un clavier d'ordinateur en capitale et l'affichage en script à l'écran ou encore par le biais de divers jeux d'association des écritures. De plus, il est important que l'enseignant veille toujours, quelle que soit la forme d'écriture, à faire le lien entre le tracé de la lettre et son nom, afin d'aider l'élève à comprendre la correspondance entre ces formes ainsi que leurs relations. Toutefois, l'auteur précise que l'objectif de la moyenne section est de rendre les élèves capables de faire correspondre visuellement la plupart des lettres de leur prénom et éventuellement de quelques mots simples, en capitale et en script. Ils devraient donc avoir à ce stade de l'année une bonne connaissance de l'alphabet pour nommer les lettres. En effet, ces connaissances doivent être solides puisqu'en classe de grande section la correspondance entre l'écriture en capitale et l'écriture en cursive est systématiquement travaillée avec notamment des exercices de discrimination visuelle régulièrement proposés.

L'écriture en lettres cursives, par le même procédé de comparaison, description et manipulation d'étiquettes, arrive plus tardivement dans l'année de grande section. Cependant, il s'agit là d'un apprentissage plus complexe nécessitant une bonne discrimination des lettres, un travail des liaisons et des attaches, puisqu'il est souvent difficile pour l'élève, même lorsqu'il connaît isolément les lettres en écriture cursive, de percevoir dans le mot les unités que sont les lettres, savoir où la lettre commence et où elle se termine. D'autant plus que Zerbato-Poudou précise qu'il est difficile de déterminer les frontières des liaisons entre les lettres sachant que la fin d'une lettre correspond également au début d'une autre. C'est pourquoi, elle déclare que l'enseignant est minutieux et attentif à l'élève ainsi que ses difficultés lors de cet apprentissage en prêtant attention notamment aux choix des mots proposés (la forme des lettres, leurs attaches etc.). Pour cela, elle propose une activité : il s'agit pour l'élève de repasser sur les lettres d'un mot, qu'il aurait préalablement écrit, avec des crayons de couleurs différentes pour chaque lettre. Cette activité permet dans un premier temps de voir l'écriture du mot en lettres cursives et dans un second temps de vérifier si l'élève identifie bien les lettres comme unités au sein du mot. Si cet exercice se révèle difficile pour l'élève, l'auteur préconise des activités permettant de travailler les lettres dans les mots en écriture cursive. Il s'agit alors d'exercices d'identification de lettres se situant en fin de mots pour que l'élève observe la récurrence et identifie la forme, puis dans différents mots pour démontrer les différentes liaisons possibles avec les autres lettres.

En revanche, même si les auteurs sont d'accord pour dire que les prénoms sont un bon support à l'entrée dans l'écrit, Zerbato-Poudou tient à mettre en garde les enseignants quant à l'utilisation de cet outil-support. En effet, même s'il s'agit du premier élément que l'enfant apprend à manipuler dans son apprentissage du langage écrit, l'écriture du prénom peut aussi devenir un obstacle à cet apprentissage quand celui-ci est trop long ou trop compliqué. C'est pourquoi, elle préconise dans ce cas, l'utilisation d'un mot collectif choisi par l'enseignant qui pourra alors décrire son action, nommer les lettres, décrire leur forme, énoncer les règles de l'écriture. De plus, l'auteur favorise l'abord de l'écrit avec l'écriture d'un mot dans sa totalité plutôt que de commencer par l'apprentissage de lettres isolées, qui n'ont aucune

signification pour l'élève. Afin de permettre à l'élève d'entrer dans l'écrit de manière sécurisante et attractive pour lui, elle suggère de faire le choix d'un mot collectif qui soit simple et court mais qui ait aussi du sens pour l'enfant en se référant au vécu commun à la classe, comme par exemple le nom du personnage d'un album. De plus, les situations d'écriture doivent elles aussi être porteuses de sens pour l'élève, c'est pourquoi l'écriture de ces mots simples peut avoir pour but de légender des dessins ou des photos.

Comme le signale Ouzoulias, les apprentissages se fondent par une pratique de l'écriture intense et régulière qui peut être menée dès la classe de grande section. Il s'agit d'amener les élèves à écrire tous les jours des textes divers qui sont très souvent des textes courts voire très courts car c'est en fréquentant l'écrit que l'élève devient meilleur scripteur mais aussi meilleur lecteur, le tout étant lié. De plus, l'apprentissage actif (par l'écriture) permet une approche différente de l'apprentissage passif où il est plutôt question d'apprendre des listes de mots. Pour cela, Ouzoulias déclare dans son article « Démocratiser l'enseignement de la lecture-écriture. Faire écrire les enfants, une urgence pédagogique et sociale » qu'il faut « favoriser des situations de productions d'écrits où, dès le premier jet, les élèves peuvent aboutir à un écrit lisible et communicable, ne nécessitant qu'un minimum de corrections orthographiques » par la production quotidienne de textes courts voire très courts à l'aide notamment des outils de référence. Le psychopédagogue tient à souligner l'avantage des textes courts qui permettent à l'élève de se concentrer sur le sens de ce qu'il va écrire sans avoir à se préoccuper de la cohésion textuelle.

Selon Bruno Hubert, il est important pour l'élève de reproduire de vraies situations d'écriture dans le but de communiquer un message à une personne absente, pour garder une trace ou pour organiser ses idées. C'est pourquoi, dans le choix des activités, il est préférable de trouver des situations qui permettent aux élèves de comprendre qu'écrire est fait pour penser et communiquer. Ainsi, il propose de mettre en place de réelles situations de correspondance (remerciements, notices...) qui puissent, entre autres, se faire avec des classes d'autres niveaux. Pour les jeunes élèves, il est tout à fait possible de mettre en place ce type de situations et les faire participer activement à l'écriture grâce à la dictée à l'adulte pour, par exemple, écrire ensemble des règles de classe. De plus, l'activité de dictée à l'adulte permet aux élèves d'écrire, de produire des textes sans trop de contraintes : ils n'ont pas besoin de maîtriser le geste graphique ainsi que le code de l'écrit. Il s'agit également d'une activité qui peut être menée selon différentes modalités (individuelle mais aussi collective en grand ou petit groupe).

Ouzoulias, lui, propose alors la mise en place d'ateliers d'écriture avec des activités telles que l'écriture du journal d'apprentissage (écriture de texte fonctionnel) du type « aujourd'hui j'ai appris à... » ou encore de production/réécriture en partant, par exemple, « *des Petits Riens* d'Elisabeth Brami et Philippe Bertrand pour écrire les Petits Délices ». Pour cela, il préconise à l'enseignant de donner aux élèves la structure du texte et d'en rayer les mots à changer. Ensuite, en changeant les mots à l'aide des

divers outils de référence, les élèves pourront créer leur propre texte. Ainsi, l'élève est en mesure de produire des textes du type : Marie a deux chiens. Par ces petites phrases et de manière progressive, Ouzoulias explique que l'élève est déjà capable d'écrire son autoportrait (Je m'appelle... Je suis un garçon/une fille...J'ai les cheveux... et les yeux... etc.) et le rendre par la suite de plus en plus complet (J'aime bien... Je n'aime pas...Quand je serais grande je serais...).

Dans son article « Démocratiser l'enseignement de la lecture-écriture. De la graphophonologie à la charnière GS-CP », l'auteur déclare que l'expression orale représente également une part importante dans le processus de l'apprentissage de la lecture. Il explique qu'il est d'abord important que l'enfant différencie le langage écrit entendu et le langage oral puisqu'avant d'écrire, l'objectif est d'apprendre à « bien » parler. Cependant, comme a pu le mettre en lumière Jacques Fijalkow (1986), il existe une forte hétérogénéité entre les élèves selon leur origine sociale. De même, Ouzoulias explique que « les enfants des milieux favorisés retrouvent à l'école ce langage écrit entendu familier qui est celui de leurs parents lorsqu'ils lisent des histoires le soir au coucher » (il est alors de nouveau question de la fréquentation à l'écrit évoqué par Jacques Fijalkow) mais qu'en dehors de ce contexte, les enfants n'entendent presque toujours que « l'oral de l'oralité ». Pour faire évoluer l'enfant vers un « oral de lettré », Ouzoulias préconise alors d'introduire progressivement les modalités propres au système de l'écrit à travers des objets qui lui sont accessibles, tels que les albums, afin que celui-ci développe ses connaissances et se familiarise avec la langue de l'écrit tout en se sentant en sécurité. Par la suite, en fin de maternelle, et de manière plus complexe, l'enseignant amène l'élève à mobiliser ces modalités de l'écrit en l'amenant à passer consciemment d'une syntaxe à l'autre lors de dictées à l'adulte.

Pour résumer, après avoir guidé l'élève dans sa préparation physique et avoir mis en place des outils lui permettant de développer son autonomie dans l'activité d'écriture, il s'agit pour l'enseignant de proposer différentes activités d'écriture adaptées aux élèves de maternelle. Pour commencer, les auteurs expliquent qu'il est nécessaire que l'élève développe sa culture de l'écrit par l'observation et les commentaires de l'enseignant sur les écrits qui les entourent. De plus, il est aussi question de développer son habileté grapho-motrice notamment par des activités de peinture, de dessin, de lecture ou de graphisme. En effet, le graphisme amène l'élève à maîtriser son geste graphique, à contrôler ses tracés et à appréhender l'organisation spatiale. Toutefois, les auteurs proposent, avant même l'acte d'écrire, d'amener l'élève à comprendre et réfléchir sur le fonctionnement du système écrit, la transposition de la chaîne orale à la chaîne écrite, l'organisation de la syntaxe etc. notamment par l'activité de dictée à l'adulte. Par la suite, ils signalent l'importance d'une pratique régulière de l'écrit et le fait de donner du sens aux activités. C'est pourquoi, lors d'activités de copie, d'écriture tâtonnée, puis de productions de textes courts, ils préconisent l'écrit et l'observation de mots entiers plutôt que de lettres isolées, ainsi que la mise en place de vraies situations d'écriture afin que l'élève comprenne mieux les effets et les fonctions de l'écrit. Enfin, dans l'objectif de guider l'enseignant dans sa pratique, les auteurs détaillent la progression de l'apprentissage de l'écriture de mots simples en capitale, puis en script et enfin en

cursive, au travers d'activités travaillant la correspondance, la comparaison, l'observation et la description. Toutefois, il reste essentiel de déterminer le rôle de l'enseignant et son accompagnement dans l'apprentissage de l'élève.

D. Le rôle de l'enseignant.

D'après Zerbato-Poudou et en accord avec les autres recherches, le rôle de l'enseignant est d'abord d'encourager ou même de provoquer les tentatives d'écriture dès la classe de moyenne et grande section puisque c'est lors d'activités d'écriture, où l'élève est actif dans son apprentissage, que celui-ci s'interroge réellement sur ce qu'est l'écrit. Elle ajoute que l'enseignant est présent pour accompagner et stimuler l'élève dans ces découvertes puisque « on apprend à écrire en écrivant » (p.17). Ainsi le rôle de l'enseignant est dans un premier temps d'enseigner l'acte moteur en veillant à éviter que l'élève développe trop tôt des gestes inadaptés ou des représentations erronées qui seront très difficiles à corriger ensuite. Dans un second temps, son rôle est aussi d'attirer l'attention de l'élève sur la sonorité et l'importance de l'ordre des lettres mais aussi le sens des mots. C'est pourquoi elle souligne la nécessité « de mettre les élèves en présence d'écrits tracés sous leurs yeux » (p.46) tout en bruitant les syllabes, nommant les lettres, faisant des remarques sur la forme etc. Enfin, le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage de l'écriture est de veiller à lier les trois composantes du système écrit, à savoir le sens, le code alphabétique et la graphie. Dès les premières tentatives d'écriture, souvent en classe de moyenne section, l'enseignant est encouragé à commenter les essais des élèves, à ne pas les laisser de côté, sans les dévaloriser. Il accompagne l'élève pour aller vers une écriture normée, en expliquant s'il peut lire ou non le mot, en disant à l'élève s'il reconnaît des lettres (en les nommant) ou si le mot correspond au modèle. Toutefois, le document ministériel recommande à l'enseignant d'écrire « correctement le mot entrepris par l'élève à côté de cette première tentative sans demander de copie » (p.10) simplement dans le but de mettre en évidence le sens des lettres et l'organisation des lettres dans l'espace.

Zerbato-Poudou met en avant l'importance de l'enseignant qui montre et verbalise son activité de scripteur tout en choisissant un vocabulaire adapté et des termes exacts (lignes verticales, lignes obliques, mots, lettres, phrases..) dans le but d'enrichir le lexique et de familiariser l'élève avec le langage de l'écrit mais également pour éveiller leur curiosité sur la transposition écrite de leur production orale. Elle soutient aussi l'idée selon laquelle l'enseignant conduit, étaye et guide les élèves dans leur apprentissage tout en soutenant leur attention et en proposant des remédiations.

Selon Ouzoulias, le rôle de l'enseignant est aussi de chercher à éviter que l'élève utilise la procédure « j'encode, l'enseignant corrige puis je recopie » en l'amenant à développer sa conscience phonologique. Pour cela l'enseignant cherche à lui faire adopter la procédure « Je connais le mot, je l'écris ». Dans le cas où je ne le connais pas : soit il est dans mes « outils pour écrire » alors je le cherche et je le copie, soit il n'y est pas alors je le demande à l'enseignant ou à mes camarades, car il ne faut pas oublier que l'apprentissage par l'interaction entre pairs est favorisé et est parfois même plus efficace.

Afin de motiver et développer l'intérêt des élèves dans l'apprentissage de l'écriture, Zerbato-Poudou note que l'enseignant peut, en grande section, dans le cadre d'un projet, raconter l'histoire de l'écriture. Par le biais de questions, l'enseignant peut faire émerger les représentations des élèves sur la naissance et le but de l'écriture. Les auteurs expliquent que cette approche permet à l'élève de s'inscrire dans une histoire collective et ancestrale en donnant du sens et de la valeur à sa propre activité.

Pour résumer, il s'agit pour les auteurs de considérer le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage de l'écrit. Afin de faire progresser l'élève dans un environnement favorable, ils affirment que l'encouragement, l'accompagnement et la stimulation sont des qualités louables chez l'enseignant. En effet, son rôle ne se résume pas qu'au guidage de l'acte moteur, ou à attirer l'attention de l'élève sur le sens, le code alphabétique et la graphie. L'enseignant est aussi un modèle, une référence en lecture et écriture, c'est pourquoi les auteurs notent la nécessité de montrer, verbaliser son activité de scripteur et apporter un vocabulaire précis le plus souvent possible. Son rôle se définit également par sa volonté de développer l'autonomie des élèves à l'écrit en provoquant quotidiennement des situations d'écriture. Enfin, il est important que l'enseignant veille à établir un climat rassurant et sécurisant pour favoriser les apprentissages des élèves en les guidant et en étayant, tout en restant discret dans son accompagnement.

IV. Expérimentation et exploitation des résultats

A. Cadre méthodologique

Après avoir émis l'hypothèse que l'apprentissage de l'écrit influence le projet de lecteur de l'élève, et par extension son apprentissage de la lecture, j'avais supposé que pour qu'un élève soit dans de bonnes dispositions pour apprendre à lire, il fallait qu'il maîtrise les compétences langagières attendues en fin de maternelle. Dans le but de valider ou invalider mes hypothèses, j'ai choisi de mettre en place une expérimentation allant de la mise en œuvre d'une séquence constituée de deux séances, jusqu'à son évaluation, dans le but de pouvoir faire un bilan des connaissances et acquis des élèves.

Afin d'analyser les réponses et les résultats de chaque élève, j'ai repris la liste des prénoms de la classe, classés par niveau et par ordre alphabétique, et j'ai changé les noms en MS et GS 1, 2, 3 etc. selon leur ordre dans la liste.

B. Mise en œuvre d'une séquence sur l'écrit dans la classe

Afin de faire un état des lieux des connaissances des élèves de ma classe de niveau MS-GS, j'ai mis en place une courte séquence sur l'écrit de la période fin mars à fin avril. Cette séquence constituée de deux étapes m'a permis de recueillir les représentations initiales des élèves ainsi que leurs connaissances sur l'écriture et la lecture. La séquence a été menée sur l'ensemble du groupe classe. Toutefois, j'ai préféré concentrer mon analyse sur deux groupes en particulier. Les groupes ont été constitués selon le niveau de classe des élèves mais aussi selon leur avancée dans l'apprentissage de la lecture-écriture, il y avait alors deux groupes de MS et trois groupes de GS. Cherchant à observer si une différence existait réellement entre ces différents profils, j'ai fait le choix d'analyser un groupe de MS, groupe de petits scripteurs et pas encore apprentis lecteurs, et un groupe de GS, bons scripteurs et entrant dans l'apprentissage de la lecture. Selon les recherches menées au préalable, un élève apprend à lire notamment par l'apprentissage de l'écriture, je cherchais donc à savoir si le projet de lecteur évoluait avec l'avancée dans l'apprentissage de l'écrit. Ainsi, je supposais que l'identification de l'écrit et de sa fonction devaient être moins évidentes pour un MS et que leur volonté de savoir lire, leur projet de lecteur, devait être moins expert, précis que pour les GS.

Pour la mise en place de cette séquence, je me suis appuyée sur les compétences de maternelle du Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 : « comprendre de mieux en mieux les écrits à leur portée, découvrir la nature et la fonction langagière » et « découvrir la fonction de l'écrit ». Mes objectifs étaient de voir dans un premier temps, au travers de questions inspirées du travail de Bruno Hubert, puis d'une chasse à l'écrit, si les élèves étaient capables de s'interroger sur ce que sont l'écriture et la lecture, sur leur utilité, de voir ce qu'ils identifient comme étant de l'écrit mais aussi de connaître quels étaient leurs projets de lecteur-scripteur. La chasse à l'écrit est une activité menée dans la classe. Je donnais pour consigne aux élèves, après avoir réfléchi ensemble à ce qu'est l'écrit, de chercher dans

la classe des écritures, en me donnant le nom du support. Si l'ensemble du groupe était d'accord, alors je prenais en photo cet écrit qui nous resservirait pour la prochaine séance (voir annexe V).

Dans un second temps, avec une partie des photos prises lors de la chasse à l'écrit, les élèves devaient chercher à les classer selon leurs formes (dessin, chiffres ou lettres en capitale, script..) en justifiant leurs choix. Puis, avec une autre partie des photos, les élèves devaient cette fois-ci les classer selon leurs fonctions (ce sont des écritures qui servent à/savoir...). Cette seconde étape me permettait de voir si les élèves étaient capables une nouvelle fois de s'interroger sur l'écrit, ses formes, ses fonctions et de voir s'ils faisaient un lien avec la lecture.

Pour le groupe de MS, il a été nécessaire à la suite de cette deuxième séance, de faire une synthèse de la séquence (voir annexe IV). Pour eux, la deuxième séance a été un exercice compliqué et je me suis aperçue qu'il manquait une des images dont ils auraient besoin pour l'évaluation dans le cahier de progrès. Pour ne pas les mettre en difficulté, je me suis servi de la deuxième séance comme d'une évaluation formative et j'ai donc choisi de mettre en place cette séance-synthèse. Il me semblait que, même si le travail avait déjà été fait, il serait plus motivant pour les élèves de savoir qu'ils connaissaient les images, le nom des supports, les fonctions et qu'ils seraient mieux préparés pour les cahiers d'évaluation. Comme le groupe de MS est un petit groupe, je l'ai fusionné avec le second groupe de MS dont les élèves sont plus avancés dans l'apprentissage de l'écriture et ont moins de difficultés en langage. Ma crainte était que le second groupe monopolise la parole et que les MS petits parleurs et scripteurs ne participent plus, mais j'espérais qu'entre les deux groupes aurait lieu une discussion et une remédiation par les pairs.

a. Représentations initiales des élèves de MS et analyse

Tout au long de la séquence, pour chaque séance, j'ai essayé de veiller à ce que tous les élèves puissent s'exprimer en essayant de le faire de manière équitable. Lors de la séance 1 avec les MS (voir annexe I), sur un total de 53 interventions individuelles des élèves, ceux-ci se sont exprimés entre 16 et 21 fois, à l'exception d'une seule élève (MS3) qui n'a voulu à aucun moment, même avec sollicitations, participer à la discussion. Toutefois, lors de la synthèse avec tous les MS (voir annexe IV), sur un total de 58 interventions individuelles des élèves, cette même élève a participé 8 fois et montrait qu'elle avait écouté lors de la première et deuxième séance, qu'elle connaissait le vocabulaire, les différents supports de l'écrit mais également leurs fonctions.

Après m'être beaucoup questionnée quant à la non-participation de cette élève en séance 1, je me suis finalement dit qu'elle n'était peut-être pas à l'aise lors de cet exercice. En m'appuyant sur mes recherches, j'ai pris en compte les propos de Zerbato-Poudou qui explique que pour comprendre l'écrit, un élève doit avoir des connaissances du code de l'écrit. Cette élève avait justement des difficultés dans l'apprentissage de l'écrit, à cette période de l'année, le système alphabétique n'était pas encore maîtrisé et l'écriture de son prénom lui était difficile. Alors que les autres MS du groupe avaient conscience

qu'ils étaient en plein apprentissage de l'écriture en affirmant qu'ils écrivaient, la seule réponse fournie par cette élève était un « non » de la tête à la remarque « toi aussi tu écris » (annexe I, p.55). Si l'élève affirmait qu'elle n'écrivait pas, j'ai supposé que c'était peut-être en raison de ses difficultés dans cet apprentissage. Pourtant, en me référant aux travaux de Zerbato-Poudou soulignant qu'un élève n'arrive jamais à l'école vierge de représentations sur l'écrit, il me semble que malgré des difficultés, cette élève était en mesure de participer à l'activité.

Ensuite, j'ai émis l'hypothèse que l'élève faisait peut-être aussi une différence entre l'activité de copie (que Zerbato-Poudou définit plus comme un exercice pour développer les habiletés graphomotrices et pour mobiliser les connaissances alphabétiques) et celle de l'écriture, la production (que Bruno Hubert définit comme une activité de réflexion sur le système écrit et une volonté de donner du sens à un message), qui signifie peut-être pour elle écrire une phrase qui a un sens.

Je pense que les élèves ont compris que pour produire un écrit de manière autonome, il faut que cet écrit ait du sens. En effet, selon Fayol, la production d'écrits est une activité complexe nécessitant de nombreuses compétences, Ouzoulias met notamment en avant celles d'organiser ses idées et de donner du sens à son texte. Il me semble qu'ils avaient conscience qu'ils n'en n'étaient pas encore à ce stade de production mais à celui de copie. L'élève MS2 à la question « quand est-ce qu'on peut écrire ? pour écrire quoi par exemple ? » (annexe I, p.56) a évoqué l'écriture du « blablabla » en référence à l'activité menée en classe en fin de journée et qui consiste, par le biais de la dictée à l'adulte, à résumer sa journée. De plus, cette intervention est intéressante puisque Bruno Hubert explique que la dictée à l'adulte est une activité qui permet aux élèves de produire des textes sans avoir à maîtriser le geste graphique. À juste titre, l'élève ne semble pas faire de distinction entre l'écriture faite par l'enseignant et la formulation faite par les élèves, il semblerait que pour elle ce soit déjà leur propre activité d'écriture. Puis, cette élève a exprimé son incapacité à écrire parce qu'elle ne fait que des « blablabla » (annexe I, p.56). Selon moi, il serait possible qu'elle ait mélangé l'activité de classe et le « blablabla » qui signifierait le fait de produire des écrits qui n'ont, pour le moment, pas de sens.

J'ai trouvé cette séance extrêmement intéressante car les autres MS de ce groupe avaient à peu près tous le même profil : petits scripteurs, difficultés en écriture, mauvaises connaissances du système alphabétique, petits parleurs et pour certains, quelques difficultés en expression orale. Pourtant, ils ont parfaitement réussi à s'exprimer, à exposer leurs idées, à se justifier, à réfléchir ensemble. Tous ont montré qu'ils avaient observé de l'écrit dans leur entourage et qu'ils avaient des connaissances sur l'écriture (qui est en mesure d'écrire, à quel moment l'écriture peut être nécessaire, les outils qui permettent d'écrire etc.). Cette idée s'accorde aux recherches de Zerbato-Poudou qui stipulent que pour qu'un élève entre dans l'apprentissage de la lecture, il doit avoir une culture de l'écrit provoquée par les diverses rencontres avec ce système. Ainsi, comme l'indiquent Chauveau G. et Rogovas-Chauveau E,

c'est grâce à cette culture du support que les élèves étaient en mesure, lors de cette séquence, d'identifier les diverses formes et fonctions de l'écrit.

L'un des élèves (MS8) a évoqué le fait que sa sœur ne pouvait pas écrire car « à chaque fois elle se mord les ongles » (annexe I, p.56). En référence aux travaux de Zerbato-Poudou sur la préparation physique d'un élève pour apprendre à écrire, son intervention me semble perspicace car au travers de cette idée, l'élève exprimait sûrement l'importance de la tenue, de la préparation physique et la disponibilité du corps à écrire.

Les auteurs, notamment Jacques Fijalkow, déterminent l'importance de la connaissance du système alphabétique et de la compréhension de son utilité dans l'apprentissage de la lecture, notamment dans les stades d'apprentissage (logographique, alphabétique et orthographique). Même si l'apprentissage de l'écriture est complexe, les élèves semblent avoir conscience de la nécessité de connaître le système alphabétique lorsqu'à la question « tu écris pour faire quoi ? » l'élève MS5 répond « pour apprendre les lettres » (annexe I, p.56).

La séance était probablement longue pour les élèves (10 minutes) et impliquait une grande concentration. Ou peut-être était-ce, comme l'expliquent Rieben, Perfetti et al., parce que les élèves entrent dans un statut de pré-lecteur qui est encore fragile (qu'ils ne donnent pas encore tout son sens à l'écrit, qu'ils ne comprennent pas entièrement son fonctionnement). Toutefois, lorsque je me suis rendu compte que je perdais leur attention, notamment lorsque l'élève MS8 s'est mis à chanter, j'ai fait le choix de ne pas leur poser de questions sur la lecture, d'autant plus que je me suis aperçue que d'eux même ils avaient fait un lien, lors des questions sur l'écriture, avec le dessin mais aussi la lecture (annexe I, p.56 et p.58).

Par ces interventions, j'ai supposé que les élèves interprétaient l'acte d'écrire et de dessiner comme étant le même, probablement par l'utilisation d'outils et l'application de gestes similaires, et ne semblaient pas faire de différence quant à leurs fonctions pourtant très différentes (transmettre un message ou décorer). Cependant, le document Eduscol note que les élèves âgés de 3-4 ans ne sont pas encore en mesure de différencier les types d'écrits tels que les dessins et l'écriture, ce rapprochement lors de la séance semble donc normal. Toutefois, la comparaison n'est pas erronée dans le sens où Fayol les déterminent bien comme des formes de l'écrit et que Zerbato-Poudou les rapprochent par leur intérêt à susciter les habiletés grapho-motrices.

Cette séance m'a permis d'observer une correspondance avec les recherches menées par Chauveau G. et Rogovas-Chauveau E. sur la volonté des élèves à apprendre à lire, puisque lorsque je leur ai posé cette question, tous, à l'exception de MS3, ont répondu « oui » (annexe I, p.59). Les recherches exposaient le fait que l'apprentissage de l'écrit permet à l'élève d'avoir accès à l'apprentissage de la lecture, et ces réponses démontrent que l'avancée dans l'apprentissage de l'écrit ne freine pas les élèves (peut-être à l'exception d'une) dans leur motivation à apprendre à lire. Toutefois,

il semblerait que l'apprentissage (futur) de la lecture serait également source de motivation pour l'apprentissage de l'écriture.

Enfin, ce travail correspondait à mes attentes dans le sens où je cherchais aussi à connaître les projets de lecteur/scripteur des élèves. Selon les définitions des projets établies par Chauveau G. et Rogovas-Chauveau E., il en ressort des réponses fonctionnelles, institutionnelles (vouloir lire son livre et savoir écrire, pour bien écrire, pour savoir les lettres) et intellectuelles (pour réfléchir) (annexe I, p.59).

b. Représentations initiales des élèves de GS et analyse

Avec le groupe des GS, lors de la séance 1 (voir annexe II), j'ai relevé 106 interventions individuelles des élèves avec une participation régulière allant de 11 à 19 interventions. En revanche, lors de la deuxième séance, la participation des élèves variait énormément (de 3 à 15 interventions). Cette différence est probablement explicable par le changement d'élèves dans le groupe. En effet, l'une d'entre eux était absente lors de la deuxième séance et trois autres élèves ont rejoint le groupe pour des questions d'organisation des activités. Il est tout de même intéressant de dire que l'élève étant intervenu 15 fois sur cette deuxième séance était également présent lors de la première séance transcrite, qui a été celle impliquant le plus d'interventions de la part des élèves.

Lors de cette première séance avec le groupe de GS, j'ai constaté qu'eux aussi avaient pu observer dans leur entourage de l'écrit, ce qui met en évidence leur culture de l'écrit, favorisant l'entrée dans l'apprentissage de la lecture mais aussi l'identification des formes et fonctions de l'écrit. De plus, les élèves semblaient avoir conscience de leur niveau dans l'apprentissage de la lecture-écriture puisque l'élève GS19 a tout de suite déclaré « je sais pas lire » (annexe II, p.60)

A la différence des MS, les GS étaient moins centrés sur eux-mêmes, ils évoquaient l'utilité de l'écrit dans le domaine du travail (vendeur dans un magasin, facteur etc.), ce qui est en accord avec les recherches de Bruno Hubert expliquant que les élèves apparentent souvent l'écrit au domaine du travail. Toutefois, les travaux de Fayol permettent de comprendre cette décentration car il explique que les représentations des élèves sur l'écrit évoluent et que cela dépend notamment de leur expérience de l'écrit. Certains des élèves déclaraient qu'ils fréquentaient la bibliothèque (annexe II, p.63 et p.64), lieu que Jacques Fijalkow qualifie de favorable à la rencontre avec la lecture et déterminant pour l'élève apprenti lecteur. Cela semble intéressant puisque la différence d'âge avec les MS, ainsi que leur fréquentation avec des milieux culturels, expliqueraient et démontreraient ces différences d'évolution dans l'apprentissage de la lecture-écriture.

Un des élèves a lui aussi fait le lien entre l'écriture et le dessin en expliquant qu'on pouvait écrire « dans son cahier de dessin » (annexe II, p.61). Il semblerait que là aussi, l'élève considère l'acte d'écrire et de dessiner comme étant le même. Pourtant, Rieben, Perfetti et al. expliquent dans leurs

recherches que vers l'âge de 4-5 ans, les élèves comprennent qu'écrire correspond à produire un tracé qui diffère du dessin. Selon moi, l'élève a fait ce rapprochement en raison de l'utilisation d'outils similaires, peut être en ayant été influencé par la question précédente qui était « avec quoi on écrit ? ». C'est probablement avec l'orientation sur le matériel que l'élève a fait un parallèle. C'est pourquoi en deuxième séance, il me semblait important de travailler les différences entre leurs fonctions car comme les recherches l'ont démontré, il est parfois plus judicieux de faire interagir forme et fonction afin de permettre à l'élève de mieux identifier et différencier les écrits.

En posant la question aux élèves « quand est-ce qu'on a besoin d'écrire ? » ou « pour qui on écrit ? » les réponses (annexe II, p.61 et p.62) m'ont amenée à penser que les élèves accordent une utilité à l'écrit, en ont compris l'intérêt, celui de transmettre un message (communiquer), et ont donc identifié l'une de ses fonctions. C'est un point essentiel qu'a soulevé Zerbato-Poudou en expliquant que l'entrée dans l'écrit et la compréhension de ce système s'établit par les représentations, l'utilité et les fonctions qu'en ont les élèves. Ces réponses souligneraient alors la différence de développement et d'avancée dans l'apprentissage de l'écrit des élèves de GS vis-à-vis des élèves de MS.

Cette séance a permis par la même occasion de faire émerger les projets de scribes des élèves (annexe II, p.62 et p.63). Selon les définitions des projets établies par Chauveau G. et Rogovas-Chauveau E., il en ressort des réponses institutionnelles (savoir écrire en attaché, en capitale, écrire la date et son prénom en attaché) et des réponses fonctionnelles (pour savoir lire, pour bien écrire quand on fait des dessins, pour jouer). D'ailleurs, tout comme les MS, l'accent a été mis sur l'importance des lettres dans l'apprentissage de l'écriture, ce qui démontre une nouvelle fois que les élèves auraient conscience que le système alphabétique permet de coder l'oral.

Selon les recherches, les élèves évoluent dans leur apprentissage de l'écrit mais aussi de la lecture grâce à l'expérience et la fréquentation du système écrit. La mise en évidence des projets des GS a permis de traduire leur avancement dans l'apprentissage de l'écriture car ils étaient plus spécifiques que les projets des MS qui souhaitaient plus largement savoir lire, bien écrire ou savoir les lettres.

L'une des GS a soumis l'idée selon laquelle elle voulait savoir écrire pour savoir lire quand elle serait plus grande, car pour le moment elle affirmait qu'elle ne savait pas lire. En m'appuyant sur les travaux de Zerbato-Poudou sur l'apprentissage de l'écrit passant par la connaissance du code de l'écrit et du principe alphabétique pour coder les sons, l'intervention de l'élève m'a laissé penser qu'elle savait qu'elle était dans l'apprentissage de l'écrit et qu'avec le temps cela lui permettrait d'apprendre à lire. En revanche, en posant la question « qui est-ce qui lit ? qui est-ce que vous avez déjà vu lire ? » (annexe II, p.63) l'élève GS13 a répondu « moi » alors que son niveau d'apprentissage permettait d'affirmer qu'il n'était pas encore lecteur. Sa réponse s'explique sûrement par le fait que cet élève est très habile en reconnaissance de mots : quand il faut distribuer les cahiers avec les étiquettes prénoms ou reconnaître les noms des personnages d'une histoire, il le fait sans difficulté. Toutefois, Jacques

Fijalkow a établi une différenciation entre la reconnaissance et la lecture. Il en résulte que la reconnaissance ne correspond qu'à un stade de développement dans la lecture (stade logographique, alphabétique ou orthographique) s'apparentent à une forme de déchiffrement. D'autre part, la lecture est définie comme une activité relevant de compétences expertes allant au-delà du déchiffrement et passant notamment par la compréhension, la réflexion et l'interprétation d'un texte. C'est alors que je me suis rendu compte que l'élève identifiait probablement l'activité de reconnaissance des mots comme étant de la lecture. Toutefois, cet élève s'est corrigé en ajoutant « en CP » ce qui montre une prise de conscience, il sait que son apprentissage va progressivement vers la lecture. De plus, une autre élève montre cette prise de conscience et différencie son statut de pré-lecteur avec celui d'un lecteur (annexe II, p.60). En effet, cette différenciation serait juste car Rieben, Perfetti et al. définissent le statut de pré-lecteur comme la période durant laquelle l'élève observe et donne du sens à l'écrit, comprend que les mots sont constitués de lettres, s'entraîne à écrire et participe à des activités de lecture.

Tout comme les MS, les GS ont naturellement fait un lien entre l'activité de lecture et celle d'écriture en soulignant que dans un livre on a besoin de « lire les écritures » (annexe II, p.64). En référence aux recherches de Rieben, Perfetti et al., il semblerait que ce lien soit logique pour les élèves, car en effet, la lecture nécessite la compréhension, l'identification des mots et la connaissance des lettres et relève donc de compétences de l'écrit. Ainsi, les élèves comprendraient aisément que l'écrit est nécessaire à la lecture puisqu'il s'agit d'être capable de lire des mots.

Comme les élèves étaient très impliqués dans cette séance et que le dialogue ainsi que la réflexion se faisaient facilement, j'ai voulu pousser la réflexion plus loin, ce que je n'ai pas pu faire avec les MS. Je leur ai donc demandé si pour eux l'écriture et la lecture c'était la même chose. Leur avis sur cette question était un peu confus mais j'ai trouvé leurs réponses et leurs explications extrêmement intéressantes (annexe II, p.65) au regard des explications des auteurs sur ces activités distinctes mais complémentaires. Selon moi, ces élèves tentaient justement d'expliquer que lire et écrire n'est pas la même chose dans le sens où on lit un écrit déjà existant et quand on écrit on produit quelque chose de nouveau.

Puis, je leur ai demandé si l'écriture et la lecture pouvaient aller ensemble et si on avait besoin de savoir faire les deux, ce qui a posé problème aux élèves qui pensaient que je sous-entendais de faire les deux activités en même temps. Les élèves ont relevé l'impossibilité de mobiliser simultanément les compétences de lecture et d'écriture (définies par Rieben) (annexe II, p.66). Il a donc fallu leur expliquer que je ne parlais pas de faire les deux en même temps mais de savoir si pour plus tard ils avaient besoin de savoir lire et de savoir écrire. Sur ce point, Bruno Hubert souligne le fait qu'un élève n'a pas besoin de savoir lire pour savoir écrire, et Fayol déclare que pour devenir lecteur, l'élève devait d'abord traiter du code de l'écrit. Ainsi, la réponse de l'élève GS10 « moi j'ai besoin de savoir écrire en premier » semblait démontrer cette compréhension de l'ordre d'apprentissage.

Enfin, en demandant au groupe à quoi allait leur servir d'apprendre à lire, les projets de lecteurs étaient plus ou moins semblables à leur projet de scripteur (réponses essentiellement fonctionnelles et institutionnelles). En revanche, trois élèves ont précisé leur projet de lecteur (pour pouvoir lire des histoires à mes petits-enfants, pour que ma maman voit que je lis, parce que on lit des histoires et il y a des lettres dedans) révélant alors des réponses utilitaires mais également affectives, et démontrant de nouveau cette identification du lien entre la lecture et l'écriture.

c. Identification des formes et des fonctions de l'écrit par les GS et analyse.

Pour la deuxième séance sur l'écrit et ses fonctions (annexe III), le groupe de GS a un peu changé, l'élève GS19 était absente et pour des questions d'organisation, les élèves GS15, GS17 et GS16 les ont rejoints. La séance a commencé avec une remise en contexte pour donner du sens et une continuité à leur travail. Je leur ai confirmé que les photos que l'on avait prises en séance 1 étaient bien des écrits et qu'ils étaient différents (forme et support). Le travail consistait maintenant à mettre ensemble certaines de ces photos si les écrits se ressemblaient, s'ils avaient la même forme.

Le premier élève a tout de suite compris l'objectif de la séance et a choisi de mettre ensemble deux photos représentant des nombres en justifiant « parce que c'est des chiffres ». Selon Fayol il existe plusieurs formes d'écrits et le ministère de l'Education nationale, dans son document ressource, explique que certaines de ces formes ont des caractéristiques permettant aux élèves de les identifier. Ainsi, l'élève a donc fait le choix de l'écriture chiffrée. Cependant, un des élèves n'était pas d'accord et expliquait que sur l'une des photos apparaissait un 2 tandis que sur l'autre apparaissaient 11, 12, 13 (annexe III, p.68). Les recherches menées par Fayol indiquent la possibilité d'un élève à s'attacher au sens de l'écrit. L'auteur signale que cet attachement fait obstacle car l'élève le confond souvent avec la forme de l'écrit. Ainsi, il est donc possible que cet élève se soit attaché au contenu de l'écrit, au sens, ou alors à la quantité de nombres sur la photo (un nombre contre plusieurs nombres) plutôt qu'à la forme de l'écrit. Après discussion avec cet élève en lui expliquant qu'il avait raison, que ce n'était pas les mêmes nombres mais que son camarade les avait mis ensemble parce que l'écriture était en chiffre, l'élève a finalement montré qu'il avait compris cette notion de forme (annexe III, p.68). Pourtant, quand à son tour, l'élève a fait une proposition (rassembler deux affiches) en justifiant qu'elles se ressemblaient, il s'attachait cette fois-ci au support sans évoquer le type ou la forme d'écriture. De même, l'élève GS17 s'attachait au contenu et retenait de ces affiches que les lettres étaient différentes. Afin de les amener mieux comprendre l'exercice, j'ai confirmé que les affiches ne disaient pas la même chose mais que notre travail était de regarder la forme de l'écriture, mais cette explication n'a pas semblé les aider.

Il était difficile de les amener à différencier la forme des lettres et la forme de l'écriture. J'ai essayé d'identifier plus attentivement le problème, de mettre des mots dessus pour tenter de corriger ma formulation. Pour cela, je me suis appuyée sur leur travail, car lors de la première proposition tous les élèves étaient d'accord. J'ai repris l'exemple des nombres, en leur remontrant que ce n'était pas les

mêmes (2, 11, 12 etc.) mais que pourtant la forme de l'écriture était pareille, que c'était une écriture chiffrée. Certains des élèves (GS3, GS7) comprenaient et distinguaient la forme, le type d'écriture et le contenu, d'autres (GS17) avaient vraiment du mal à s'en détacher. Il a donc fallu trouver un autre moyen d'étayer, notamment en posant la question « c'est quoi comme écriture sur les affiches ? » (annexe III, p.69). L'élève GS3 a alors montré sa compréhension de l'exercice mais aussi ses connaissances sur l'écrit (le vocabulaire et les formes de l'écrit) puisqu'il a déterminé les types d'écrits définis par Zerbatou-Poudou (capitale, script, cursive).

Pour l'élève GS17 les difficultés persistaient et elle s'attachait ensuite à la taille des écrits. L'intervention de GS7, la remédiation entre pairs, lui ont permis de comprendre qu'il n'était pas question de taille mais de forme. Une fois un accord trouvé, j'ai reconsidéré les interventions de tous les élèves sur ces affiches et j'ai reformulé notre analyse en tentant de mettre en évidence cette distinction entre la forme et le contenu. Cette phase était nécessaire car les recherches signalent l'importance de cette différenciation dans la compréhension de l'écrit. Même si l'élève GS17 a ensuite proposé de mettre ensemble deux autres photos en remobilisant ce qu'elle avait compris sur les types d'écritures (annexe III, p.69), les étiquettes des prénoms ont de nouveau posé ce problème d'attachement au contenu.

Un peu après, les élèves n'arrivaient pas à trouver une deuxième photo pour mettre avec celle représentant des bandes de graphisme et de dessin. Il est vrai que je ne leur avais pas donné de consigne à ce sujet par peur d'influencer leur travail ou d'ajouter une difficulté à l'exercice. J'ai donc expliqué à ce moment-là « on est pas obligé de les mettre par deux, des fois l'image peut être toute seule et des fois il peut y en avoir plusieurs ». Directement l'élève GS3 a proposé de la laisser seule en justifiant « parce que là on voit des dessins et les autres elles ont pas de dessins » (annexe III, p.70). Cet argument était d'autant plus intéressant que ce même élève ne faisait pas de différence entre l'écriture et le dessin lors de la séance 1. Il semblerait alors que travailler sur la forme lui ait permis d'observer une première différence. Après que cette règle eut débloqué l'exercice, j'ai décidé de valoriser les arguments de GS17 en les reprenant et les reformulant dans le but de relancer la réflexion. Les élèves ont su trouver des solutions et les justifier.

Une fois toutes les photos analysées, les élèves devaient chercher à quoi servaient les écritures qui étaient dessus. En effet, ces phases me semblent importantes car selon Chauveau G. et Rogovas-Chauveau E., l'enfant est capable (vers l'âge de 5-6 ans d'après le document Eduscol) d'identifier les fonctions de l'écrit. Les auteurs expliquent que cette compétence fait partie de celles permettant de développer ses connaissances de l'écrit pour pouvoir avancer dans l'apprentissage de la lecture. De plus, Fayol indique que l'élève est capable de différencier les formes textuelles de leurs fonctions. D'ailleurs, l'élève GS3 a tout de suite établi un lien entre l'écriture et la lecture en suggérant que l'écrit servait à lire. En m'appuyant sur la définition du lien écrire-lire établit par Fayol, je considère que l'élève avait raison puisqu'un écrit s'adresse à un récepteur qui doit le lire.

Au sujet d'une photo, à la question « les écritures servent à savoir quoi ? », l'élève GS13, sans faire de phrase répond « les prénoms » alors que l'élève GS16, au sujet d'une autre photo explique que les écritures sont « pour apprendre à lire la moufle ». Afin d'amener les élèves à expliquer tout seul comment se nomme le support de l'écrit et d'en donner sa fonction, je répétais leurs idées en faisant des phrases complètes « les écritures servent à savoir écrire le nom des personnages », dans l'objectif de les inciter à faire de même. En effet, je tenais à ce qu'ils fassent des phrases complètes afin d'exposer clairement leurs connaissances sur la forme textuelle et la fonction, car un simple mot réponse ne me permettait pas de le vérifier.

Peu à peu les élèves ont formulé leur phrase seul ou avec un peu d'aide selon s'il manquait le nom du support ou la fonction. La discussion et les courtes questions ont d'ailleurs permis aux élèves, lors de la présentation du calendrier, de réfléchir ensemble et d'identifier plusieurs fonctions à ce support écrit. Ce support de l'écrit me semble intéressant dans la séquence car selon le document du ministère de l'Education nationale, les élèves sont capables d'identifier les fonctions des écrits qu'ils fréquentent. Toutefois, le calendrier est un support de l'écrit présentant plusieurs fonctions et la discussion a permis d'en identifier un certain nombre (annexe III, p.77). L'utilisation de ce support permettait également de travailler toutes sortes de fonctions et d'enrichir les connaissances et la compréhension de l'écrit.

Afin de les préparer au mieux pour l'évaluation dans le cahier de progrès, je tenais à ce qu'ils mobilisent le vocabulaire qui leur serait nécessaire pour cette évaluation (les ingrédients, le menu, la recette etc.) et c'est pourquoi il était aussi nécessaire de reformuler (« c'est le menu de la cantine et les écritures servent à savoir ce qu'on mange ») afin qu'ils s'expriment dans un langage correct mais aussi pour lever d'éventuelles confusions.

d. Identification des formes et des fonctions de l'écrit par les MS et analyse.

Il a été nécessaire à la suite de cette deuxième séance de faire une synthèse de la séquence avec les MS. La deuxième séance a été un exercice compliqué et comme il manquait une des images dont ils avaient besoin pour l'évaluation dans le cahier de progrès, j'ai préféré ajouter cette synthèse. Comme Fayol explique qu'un élève comprend l'écrit par le fait d'avoir un contact fréquent avec ce système, selon moi, comme le travail avait déjà été fait, le refaire a peut-être permis une meilleure compréhension et a peut-être été une source de motivation pour les élèves car ils connaissaient les images, le nom des supports, les fonctions.

La fusion des deux groupes de MS s'est très bien passée, le second groupe n'a pas monopolisé la parole et tous ont pu s'exprimer. De plus, j'ai pu observer une interaction, un échange entre ces groupes de MS. Le deuxième groupe dont les élèves étaient plus avancés et plus à l'aise dans l'apprentissage de l'écriture est parfois venu aider les élèves du premier groupe, par exemple, quand l'élève MS3 a signalé qu'elle ne connaissait pas l'une des photo, ce sont les élèves MS7 et MS4 qui lui ont expliqué quel support de l'écrit y figurait (annexe IV, p.74). Les recherches de Chauveau G. et

Rogovas-Chauveau E. stipulent que les élèves ont besoin d'avoir des personnes (pouvant être d'autres élèves) de référence en lecture-écriture. Ils remarquent que l'interaction entre pairs vient alors les stimuler et valoriser leurs efforts. Ainsi, ces interactions sembleraient bénéfiques pour chacun des élèves de ce groupe et je trouve cet échange plus intéressant que s'il avait fallu que j'intervienne, car à ce moment-ci ce sont les élèves qui prenaient en main la séance et la discussion, me permettant de me rendre compte de ce qu'ils connaissaient sans avoir à leur poser de questions. C'est là la grande différence de cette synthèse par rapport aux deux séances précédentes. L'échange entre les élèves était plus fluide, plus rapide et plus facile et ils exposaient leurs connaissances sur l'écrit (nom des supports, fonctions, vocabulaire) avec plus d'aisance.

En effet, la séance commençait tout juste et MS3 a tout de suite affirmé au sujet d'une photo « moi je connais ». Cette expression me laissait percevoir sa motivation ainsi qu'un progrès car c'est cette même élève qui n'avait pas du tout voulu participer lors de la séance 1. Je pense donc que la séance 2 suivie de cette synthèse était nécessaire. De même, l'élève MS3 exprimait aussi spontanément ses inquiétudes en remarquant qu'elle ne connaissait pas l'une des photos, ce que je percevais comme une volonté de remédier à ses manques avant l'évaluation dont ils avaient connaissance. Enfin, l'élève MS2 qui avait des difficultés pour s'exprimer en séance 1, notamment par son manque de vocabulaire a su cette fois nommer le menu de la cantine comme support de l'écrit et en donner la fonction (annexe IV, p.74). Les élèves ont prouvé qu'ils comprenaient la démarche de cette synthèse et ont su relever les fonctions de l'écrit, ce qui me semble important car Chauveau G. et Rogovas-Chauveau E. expliquent l'importance des compétences d'identification des fonctions de l'écrit pour l'apprentissage de la lecture.

Jusqu'ici, nous n'étions que dans la phase de reconnaissance des photos qui me semblait importante car j'en avais apporté une nouvelle (la photo du jeu sur ordinateur). Cette première phase m'a permis de faire un point sur les images qu'ils connaissaient ou non. En effet, l'élève MS8 pensait ne pas connaître la photo des comptines et c'est une fois de plus un pair, MS1, qui lui a expliqué qu'on l'avait déjà vu. L'apport de la nouvelle photo n'a pas vraiment posé de problèmes aux élèves, ils ont réussi à nommer le support et à donner la fonction de ses écrits. Comme le note le document Eduscol, ceci s'explique probablement par le fait qu'un élève est capable d'identifier les fonctions des écrits qu'il fréquente.

Avant de commencer la phase où les élèves devaient prendre une photo de leur choix, nommer le support et donner la fonction de l'écrit, nous avons remis en contexte notre séance en présentant le travail préalable et en redonnant le vocabulaire. Puis, pour lancer la dernière phase, j'ai donné aux élèves un exemple de ce que j'attendais en faisant une phrase complète pour nommer le support et donner la fonction de l'écrit (annexe IV, p.75). Probablement explicable par le besoin des élèves à avoir une référence (Chauveau G. et Rogovas-Chauveau E.) et l'importance de la fréquentation des écrits dans la compréhension (Fayol), les élèves ont par la suite parfaitement su mener l'activité. Tous ont réussi, sans

difficulté, à nommer le support de l'écrit qu'ils faisaient le choix de présenter et à donner sa fonction, même les élèves avec des difficultés en langage. Seules quelques questions de ma part ont été nécessaires pour compléter leurs propos s'il manquait le nom du support ou la fonction de l'écrit. Cependant, je n'ai presque pas eu à intervenir pour leur faire préciser le vocabulaire ou pour leur donner des explications.

e. Critique de la séquence

En somme, cette séquence a été une réussite puisqu'elle répondait à mes objectifs (recueillir les représentations des élèves sur l'écrit, mettre en évidence leurs connaissances sur la lecture et l'écriture, voir s'ils étaient capables de s'interroger et d'identifier de l'écrit, connaître leurs projets). De plus, les objectifs des élèves ont été atteints (reconnaitre les supports de l'écrit et donner les fonctions). Je pense que cette réussite relève de la cohérence de cette séquence avec les recherches. En effet, les questions s'inspiraient des travaux de Bruno Hubert et étaient donc à la portée des élèves. De plus, les recherches de Zerbato-Poudou révèlent que les élèves, avec leurs représentations et leur culture de l'écrit, étaient en mesure de participer à cette activité. Enfin, le travail nécessitant l'identification des formes et des fonctions s'accordaient avec les recherches de Chauveau G. et Rogovas-Chauveau E. sur la capacité des élèves de 5-6 ans à les identifier. Toutefois, c'est probablement pour cela que cette phase était plus difficile pour les MS qui étaient plus jeunes.

Les groupes de MS et GS ont su donner leur avis, ont partagé leurs réflexions et ont justifié leurs réponses, ce qui démontre leurs capacités langagières mais révèle également leur avancée dans l'apprentissage de l'écriture et la lecture. En effet, les recherches démontrent que pour entrer dans l'apprentissage de la lecture ou l'écriture, il est d'abord nécessaire que l'enfant réfléchisse et comprenne ce système.

Les deux groupes ont perçu ces séances comme un moment d'échange avec moi mais aussi avec les autres. Ils ont naturellement fait un lien entre l'écriture et la lecture (ce qui semble nécessaire, selon Rieben, Perfetti et al., pour comprendre la complémentarité et le sens de ces deux apprentissages), mais aussi entre l'écriture et le dessin, ce qui est intéressant du point de vue de Fayol expliquant qu'il s'agit bien de deux formes d'écrits, mais qu'il était important de différencier. En effet, Rieben, Perfetti et al. ont noté la capacité des élèves de 4-5 ans à comprendre que l'écriture correspond à la production d'un tracé différent du dessin. Il était donc essentiel d'amener les élèves à comprendre que le dessin et l'écriture renvoyaient à deux formes et deux fonctions de l'écrit réellement différentes. Le lien écrire-lire était plus prononcé avec le groupe des GS probablement parce qu'ils ont eu le temps de traiter des questions sur la lecture, chose que les MS n'ont pas fait, ou peut-être parce que, comme l'explique Fayol, leur avancée dans les apprentissages leur a permis de prendre plus conscience que devenir lecteur c'est d'abord être capable de traiter de l'écrit.

Tout au long de cette séquence j'ai remarqué l'intérêt que ces deux groupes portaient à l'écrit et à la lecture. La seule différence que je noterai entre ces deux groupes est la plus grande facilité des GS

à argumenter et qui s'explique par leur avancée dans le langage par rapport aux MS, et le fait que les GS sortent un peu plus de leur environnement immédiat (ils parlent de la bibliothèque, du facteur, du monde du travail et se projettent dans le temps). Toutefois, l'ensemble des recherches menées par les didacticiens me semble justifier cet écart par la différence d'âges, leur expérience qui leur permet de donner plus d'exemples sur l'utilité de l'écrit, leur avancée dans le langage et dans l'écrit, ce qui leur permet aussi une réflexion plus poussée.

J'attendais de cette séquence qu'elle me révèle l'existence ou non d'une différence entre les projets de lecteurs-scripteurs des MS et celui des GS, mais aussi de voir si l'identification de l'écrit et ses fonctions était moins évidente en MS. Il en ressort pour les MS des projets d'ordre institutionnel et/ou fonctionnel en lien avec leur avancée dans l'apprentissage (pour savoir écrire, connaître les lettres). Comme ces élèves sont encore dans la pré-écriture (définie par Rieben, Perfetti et al. comme une phase d'observation, compréhension et expérimentation de l'écrit), leurs projets se traduisent par une idée assez large des raisons pour lesquelles ils souhaitent apprendre à lire-écrire. En GS les projets sont également d'ordre fonctionnel et/ou institutionnel mais ils sont plus précis que ceux des MS et sont fortement liés à leurs apprentissages (écrire en cursif). En revanche, on peut constater que les GS se projettent dans le temps et que leurs projets sont aussi d'ordre utilitaire (pouvoir se débrouiller) et affectif (liés aux parents). Si l'on se réfère aux recherches de Jacques Fijalkow stipulant que la lecture relève des compétences expertes de l'écrit, l'écart entre les projets des MS et celui des GS s'expliquerait donc par cette différence d'acquisition de leurs compétences.

Enfin, je retiens également de cette séquence que l'identification de l'écrit et ses fonctions n'était pas un travail aussi facile en MS qu'en GS. En effet, Fayol démontre la difficulté des élèves à différencier la forme de la fonction mais aussi du contenu, et cet exercice restait encore complexe pour les élèves de GS. La difficulté pour les plus jeunes était aussi le manque de vocabulaire et leur avancée moins importante dans le langage, mais comme le justifient les travaux de Rieben, Perfetti et al., comprendre de l'écrit nécessite de s'appuyer sur son vocabulaire, néanmoins, c'est aussi par la fréquentation avec la lecture et l'écriture que l'acquisition du vocabulaire se fera. Toutefois, la synthèse a finalement permis aux élèves de MS de rattraper le niveau des GS sur cette activité. Cela leur a permis de leur laisser du temps pour comprendre, distinguer et acquérir du vocabulaire puisqu'ils avaient déjà pu réfléchir une première fois lors de la deuxième séance.

C. Evaluation des connaissances des élèves et analyse

Afin d'évaluer les connaissances des élèves, je me suis servie d'un outil que ma MAT utilisait déjà en classe : le cahier de progrès. Il s'agit d'un cahier individuel qui suit l'élève dans sa scolarité (PS-MS-GS) et dont l'évaluation se fait deux fois l'année. Après avoir travaillé des compétences en classe par diverses activités, le cahier de progrès permet de faire le bilan des acquis et de laisser une trace de ces apprentissages. Pour que cette évaluation (voir annexe VI) soit réussie au mieux et valorise les

réussites des élèves, il était important de bien travailler préalablement les compétences en jeu. C'est pourquoi je tenais, lors de la séquence, à laisser l'élève s'exprimer et réfléchir, mais aussi interagir avec ses pairs.

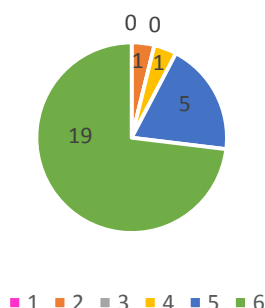
Au moment d'évaluer les élèves dans leur cahier de progrès, mon introduction était toujours la même. Je commençais par un court instant de rebrassage pour que les élèves remobilisent leurs connaissances et le vocabulaire. Je leur demandais s'ils se souvenaient de ce que l'on avait déjà fait ensemble sur l'écrit et tous ont répondu que « oui » en continuant parfois avec quelques phrases d'explications sur la chasse à l'écrit. Ensuite, je leur demandais s'ils se souvenaient ce qu'on avait fait avec les photos après la chasse à l'écrit. Dans l'ensemble, les élèves ont répondu qu'ils devaient les mettre ensemble. Afin qu'ils soient le mieux disposés pour l'évaluation, je leur ai demandé ce qu'ils voulaient dire par « mettre ensemble ». Ils ont généralement su dire « si elles avaient les mêmes écritures », « si elles se ressemblaient ». Puis, je leur ai dit qu'on avait cherché autre chose avec ces photos en les incitant avec les phrases « on a cherché à quoi les écritures... » et les élèves ont su répondre « à quoi elles servaient ». Leurs capacités à remobiliser le travail précédent semblent démontrer qu'ils avaient compris les objectifs, qu'ils avaient donné du sens à ces séances et cela témoignait de la trace qu'ils avaient laissé leurs réflexions.

Les élèves étant prêts à reproduire l'activité dans le cahier de progrès, je leur expliquais donc ce qu'il leur était demandé maintenant. Je leur disais qu'ils allaient faire la même chose avec les photos du cahier de progrès sous leurs yeux. Je précisais que j'allais d'abord leur demander de me dire ce qui est sur l'image, comment cela s'appelle. Afin d'amener les élèves à réfléchir, j'ai fait le choix de ne pas leur demander les images dans l'ordre. Ensuite, je leur ai dit que j'allais leur demander de retrouver une image et qu'il faudrait me la montrer avec le doigt et me dire à quoi servent les écritures qu'il y a dessus. Ainsi, je commençais l'évaluation en leur demandant « alors ça, qu'est-ce que c'est ? comment ça s'appelle ? ». Il est arrivé que les élèves éprouvent quelques difficultés mais cela s'expliquait parfois par un manque de vocabulaire, raison pour laquelle je souhaitais qu'ils nomment puis qu'ils reconnaissent. Afin de les aider, je leur donnais des pistes du type « dessus il y a écrit... », « c'est le/la... » ou en leur demandant où on pouvait trouver ce support. Le vocabulaire que j'attendais pour nommer les supports étaient : calendrier, panneaux, recette, livre, page d'ordinateur/jeu de Zoom ; et pour les fonctions des phrases du type: savoir les jours, savoir où aller, savoir-faire un gâteau, savoir le titre/comment s'appelle le livre, savoir les jeux sur Zoom.

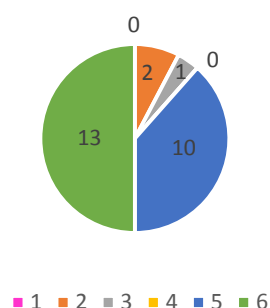
Dans le but d'analyser au mieux les réponses des élèves, j'ai enregistré chacun de leur passage. J'ai mis en place un outil pour me permettre de relever leurs résultats, il s'agit d'un tableau constitué de trois colonnes : la première pour le niveau de classe et le nom des élèves, la deuxième pour inscrire le nombre de supports de l'écrit et le nombre de fonctions identifiés, et la troisième pour pouvoir noter quelques remarques dont l'analyse est intéressante (voir annexe VII).

Grâce au relevé des résultats, j'ai souhaité établir un diagramme circulaire afin de mettre en évidence les réussites des élèves.

Nombre de supports identifiés



Nombre de fonctions identifiées



Si on considère qu'un élève réussit l'évaluation à partir de 4 identifications correctes sur les 6, 96% des élèves ont réussi à nommer les supports de l'écrit et 88% à identifier les fonctions de l'écrit. Ainsi, on peut donc constater que cette évaluation sommative a été une réussite pour la grande majorité des élèves.

La grille d'évaluation m'a permis d'analyser ces résultats et de constater que pour l'identification du support, la photo de la page d'ordinateur avait posé problème à quelques élèves et qu'il en était de même pour la fonction. Les élèves concernés par cette difficulté étaient essentiellement des élèves de GS avec seulement deux MS concernés. Peut-être que cette différence s'explique par le recours à la synthèse. Il semblerait que cette remédiation ait permis aux élèves de MS, en remobilisant leurs connaissances avec cette photo de la page d'ordinateur, de mieux mémoriser notamment la fonction de l'écrit de ce support.

Pour les quelques élèves ayant réussi à identifier deux, trois ou quatre éléments, il est important de savoir que deux d'entre eux sont des élèves suivis par le RASED car ils ont des difficultés en langage et un retard dans les apprentissages. L'étape de reconnaissance des images que je nommais a permis de comprendre que le problème relevait surtout du langage, du manque de vocabulaire et de leur difficulté à s'exprimer car tous les deux ont parfaitement su retrouver les images demandées. L'un d'entre eux (GS12) a eu besoin de beaucoup d'aides, de questions pour trouver certaines réponses. Pour l'élève GS15, qui avait beaucoup participé lors des séances, il était intéressant de relever que la difficulté était son manque de vocabulaire car il a parfaitement su donner les fonctions des différents écrits (6/6). Ensuite, il est intéressant de savoir que les deux autres élèves concernés n'ont eu des difficultés qu'à donner les fonctions de l'écrit (3/6 pour l'élève GS13 et 2/6 pour l'élève GS17) alors que leurs résultats obtenus pour l'identification du support étaient de 5 et 6/6. Concernant l'élève GS17, ce résultat est compréhensible car lors de la deuxième séance, cette élève n'arrivait pas à faire de distinction entre la forme, la fonction et le contenu. Toutefois, lors de cette même séance l'élève GS13 laissait entrevoir qu'il avait compris cette distinction et avait parfaitement réussi à nommer le calendrier et à donner les

fonctions de l'écrit. Cela signifie donc qu'une intervention, même avec une écoute des camarades, ne suffit pas à savoir si un élève est capable ou non de nommer des supports de l'écrit et d'en expliquer les fonctions.

Pour les autres élèves, les résultats sont en accord avec le travail et les réponses fournies lors de leur dernière séance. En effet, celles-ci laissaient à penser que les élèves étaient prêts pour l'évaluation, qu'ils avaient le vocabulaire nécessaire, qu'ils savaient nommer les supports de l'écrit et en donner la ou les fonctions. Cependant, je pense que sans la séance de synthèse, certains des élèves comme MS2 et MS3 qui avaient des difficultés à mobiliser le vocabulaire, à comprendre et à différencier forme et fonction, auraient obtenu de moins bons résultats. Toutefois, il me semble possible que l'identification du support était plus facile pour les élèves car il était question de reconnaître et nommer les écrits qui les entourent, qu'ils connaissent. La réussite de cette tâche aurait donc un lien direct avec l'importance de la fréquentation relevée par Rieben, Perfetti et al.. De plus, cela justifierait le fait que les élèves de GS aient eu plus de difficultés que les MS à identifier la page d'ordinateur, car ils ne manipulaient plus ce jeu depuis un long moment. De même, par l'appui des recherches de Fayol dénotant la difficulté des élèves à différencier la forme d'un écrit de son contenu et la résistance à s'attacher au sens, il semblerait compréhensible que la difficulté soit plus prononcée lorsqu'il faut évoquer les fonctions de l'écrit.

D. Critique des résultats et de l'expérimentation

En résumé, cette expérimentation s'est bien déroulée pour les élèves et a été enrichissante pour ma part. J'ai pu constater qu'il existait en effet quelques différences mais aussi des similitudes sur l'expression, les représentations, les connaissances etc. entre les MS et les GS. En réalité, je ne m'attendais pas vraiment à ce que leurs arguments et leurs réflexions soient aussi avancés. Cette méthodologie a parfaitement démontré l'intérêt que portent les élèves sur la lecture et sur l'écriture. Cela a aussi permis de révéler leurs projets de lecteurs-scripteurs qu'il était pour moi important de connaître dans le cadre de ma recherche. Tout au long de cette séquence, j'ai pu suivre leurs réflexions et leurs échanges, ce qui est également révélateur de leur comportement, leur avancement dans les apprentissages mais aussi de leurs résultats. Même si les élèves de maternelle fréquentent de l'écrit au quotidien, cette expérimentation m'a aussi permis de constater que ce n'était pas pour autant évident pour ces élèves de mettre des mots sur ce qu'ils savent, de nommer les supports de l'écrit, de comprendre leurs fonctions et de les distinguer de la forme et du contenu. Autrement dit, tous les apprentissages demandent du temps et il est vraiment important d'amener l'élève à comprendre progressivement ce qu'est l'écrit, son utilité etc.

Toutefois, pour cette expérimentation je tiens à soulever quelques points d'amélioration qui selon moi auraient peut-être permis une meilleure réussite. Tout d'abord, après avoir constaté lors de la deuxième séance que des difficultés perduraient chez certains élèves de GS, j'aurais dû envisager de mettre en place une synthèse pour eux aussi. De plus, il aurait fallu que je veille à ce que chaque élève

s'exprime au moins deux fois quant à l'identification du support de l'écrit et sa fonction car certains d'entre eux ne sont intervenus qu'une seule fois, ce qui ne permettait pas de confirmer qu'ils étaient capables d'appliquer cet exercice lors de l'évaluation. J'aurais également souhaité trouver d'autres activités pour cette séquence qui leur auraient permis de travailler la distinction forme, contenu et fonction car c'est en variant les activités et en les inscrivant dans des contextes différents que l'élève est aussi capable de mobiliser ses connaissances et de les ancrer plus profondément dans ses apprentissages. Mon envie aurait également été de mettre en place une grille d'évaluation avec toutes les compétences langagières attendues en fin de maternelle, avant la mise en place de cette séquence et après l'avoir effectuée. Ainsi, cela m'aurait permis une évaluation diagnostique afin de savoir où l'élève se situait dans son apprentissage de l'écriture, de la lecture et plus largement dans celui du langage avant la mise en œuvre de la séquence. Puis, elle m'aurait permis d'effectuer une évaluation sommative dans le but de savoir si cette séquence avait eu un impact sur ses apprentissages et sur ses compétences. De plus, cette grille aurait pu présenter des cohérences avec les propos des élèves lors des séances 1 et 2 mais aussi avec l'évaluation dans le cahier de progrès. Au besoin, elle aurait aussi pu éclairer certains points d'incompréhension.

Enfin, au regard de mes recherches, cette expérimentation m'a permis d'interroger ma posture enseignante. En effet, les auteurs attribuent un rôle important à l'enseignant dans l'apprentissage des élèves. Ils affirment que l'encouragement, l'accompagnement et la stimulation sont des qualités louables. Selon eux, l'enseignant représente également un modèle, une référence en lecture et écriture et il est important de montrer, verbaliser son activité et apporter un vocabulaire précis. Le rôle de l'enseignant est également de développer l'autonomie des élèves, d'établir un climat rassurant et sécurisant pour favoriser les apprentissages. Il accompagne, guide et étaye, tout en restant discret dans son accompagnement. Lors de cette séquence, j'ai veillé à ne pas répondre à la place des élèves mais peut être qu'en essayant de reformuler leur propos je les incitais parfois dans leurs réponses. Par manque de temps, dans la précipitation, à la fin de la séance 2 avec les GS (annexe III), j'ai voulu faire une phase métacognitive, sans réponse de la part des élèves, j'ai formulé moi-même la synthèse, hors l'intérêt aurait été que ce soit les élèves qui s'expriment. Durant cette séquence, je souhaitais que tous les élèves exposent leurs idées, pour cela je procédais essentiellement par tour de table ou en sollicitant certains d'entre eux. Toutefois, le problème qui se pose dans cette répartition équitable est que certains de ces élèves avaient peut être beaucoup choses à dire et n'en ont pas eu l'occasion. De même, j'ai parfois omis de leur demander d'approfondir leurs propos qui étaient pourtant intéressants (par exemple avec l'élève qui affirmait qu'elle devait savoir écrire en premier, l'élève dont la sœur se rongait les ongles). A posteriori, je me suis rendu compte qu'il fallait que je fasse attention à trouver ma place dans l'étayage (apporter une aide ponctuelle), parfois en limite avec un sur-étayage (poser beaucoup de questions, reformuler pour avancer plus vite etc.). Néanmoins, j'ai tenu à laisser les élèves s'exprimer, se justifier, rechercher, et j'ai tenté de provoquer des discussions. Afin de les encourager, je validais et considérais

leurs propos. De plus, j'essayais de les réorienter plutôt que d'avoir à invalider leurs réponses. Dans l'objectif de guider les élèves, je reformulais ou donnais des exemples par la formulation de phrases complètes. Toutefois, il semblerait que cela ne rendait pas plus évident pour les élèves la différence entre le support et la fonction. Enfin, mon regret est de ne pas avoir pris plus le temps d'observer et comparer l'écriture et le dessin dans leur forme et leur fonction car cela aurait pu éclairer l'idée de Fayol en m'apportant des exemples concrets.

CONCLUSION :

Force est de constater que l'apprentissage de la lecture ainsi que celui de l'écriture sont extrêmement importants et conséquents en classes de maternelle. En effet, même si l'élève n'arrive pas à l'école vierge de toutes représentations, c'est lors de ces trois premières années à l'école qu'il entreprend les premières démarches de ces apprentissages qui, avec le CP, constituent les compétences de bases en écriture mais aussi en lecture. Ma recherche se fondait alors sur l'hypothèse que l'apprentissage de l'écrit influence le projet de lecteur de l'élève, et par extension son apprentissage de la lecture. Je supposais que pour qu'un élève soit dans de bonnes dispositions afin d'apprendre à lire, il fallait qu'il maîtrise les compétences langagières attendues en fin de maternelle. Ainsi, je m'étais donc demandée en quoi l'écrit permet à l'élève, dès le plus jeune âge et plus précisément dès la maternelle, de se construire dans l'apprentissage de la lecture.

Mes recherches ainsi que l'expérimentation m'ont permis de répondre à toutes ses interrogations. Les auteurs cités précédemment démontrent que l'activité de lecture relève d'un déchiffrage qui nécessite pour l'élève la connaissance des sons mais aussi des lettres appartenant au système alphabétique de l'écrit. Ils constatent également que ces connaissances du système écrit permettent une automatisation du traitement, une fluidité ainsi qu'une rapidité en lecture. Fayol souligne d'ailleurs « la connaissance des lettres par les enfants prédit une bonne probabilité de réussite de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture » (p.45). Ensuite, ces auteurs ont observé que lire est aussi comprendre, interpréter, réfléchir etc. ce qui relève des compétences langagières que l'enfant peut acquérir par son travail sur l'écrit (comprendre un texte lu par l'adulte). Les recherches ont aussi révélé que l'environnement et la fréquentation avec l'écrit est favorable à l'apprentissage de la lecture. J'ai d'ailleurs pu noter lors de l'expérimentation, qu'une des élèves, dont l'avancée dans l'apprentissage de l'écrit était importante, avait évoqué le lieu de la bibliothèque en faisant un lien écrire-lire. Cette expérimentation a permis de mettre en évidence les propos des auteurs sur le danger de la pauvreté du langage, le manque de vocabulaire et de connaissances (enjeux importants en compréhension), à faire obstacle à l'apprentissage de la lecture. C'est notamment ce qui fait la différence entre la préparation des MS et celle des GS à entrer dans l'apprentissage de l'écriture et par la suite de la lecture. Comme il a été évoqué que l'apprentissage de l'écriture nécessitait pour l'enfant d'avoir préalablement construit des représentations sur l'écrit, et qu'il en était selon moi, de même pour la lecture, j'ai tenu à mettre en place cette expérimentation. L'activité que je proposais prenait aussi tout son sens dans la constatation des auteurs qu'un élève doit avoir une culture du support de l'écrit avant de savoir lire, qu'il doit être capable d'identifier les types de textes et leurs fonctions. Selon ces auteurs, entrer dans la culture c'est se construire un comportement de lecteur. La mise en œuvre de ma séquence a justement permis de faire ce lien entre les représentations des élèves, leurs connaissances, leur culture du support et leur niveau d'apprentissage en lecture-écriture.

En somme, les recherches ainsi que l'expérimentation ont confirmé l'hypothèse que l'écrit influence le projet de lecteur de l'élève et par conséquent son apprentissage de la lecture. Sur ce point, l'expérimentation démontrait que les projets des élèves de GS étaient plus spécifiques et précis que ceux des MS parallèlement au fait que l'avancée dans l'apprentissage de l'écriture est plus poussée chez les élèves de GS. Enfin, cette méthodologie, de même que les recherches, ont mis en évidence que, pour qu'un élève soit dans de bonnes dispositions afin d'apprendre à lire, il fallait qu'il maîtrise les compétences langagières attendus en fin de maternelle (comprendre, s'exprimer, réfléchir, écrire etc.).

BIBLIOGRAPHIE :

- CHAUVEAU G. & ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1994) *Les chemins de la lecture*. Les guides Magnard.
- Conseil supérieur de l'audiovisuel. (2016). L'observatoire de l'équipement audiovisuel des foyers : l'équipement audiovisuel des foyers au 2^e trimestre 2016 pour la télévision. Disponible sur : <http://www.csa.fr/Etudes-et-publications/Les-observatoires/L-observatoire-de-l-equipement-audiovisuel-des-foyers/L-equipement-audiovisuel-des-foyers-au-2e-trimestre-2016-pour-la-television>
- FAYOL Michel. (2013). *Que sais-je ? L'acquisition de l'écrit*. P.U.F.
- FIJALKOW Jacques & FIJALKOW Eliane. (2003). *Idées reçues : La lecture*. Le Cavalier bleu.
- FIJALKOW Jacques. (1986). *Mauvais lecteurs pourquoi ?* P.U.F.
- HUBERT Bruno. (2016, 24 novembre). *Produire des écrits dès la maternelle* [en ligne]. Disponible sur : <http://brunohuberttravauxderecherche.skynetblogs.be/archive/2017/02/22/conference-ecrire-des-la-maternelle-8703398.html>
- M.E.N. (2015). Eduscol. L'écriture à l'école maternelle. *Ressources maternelle. Graphisme et écriture*.
- M.E.N. (2015). Eduscol. Partie III.1- L'écrit- Découvrir la fonction de l'écrit. *Ressources maternelle. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*.
- NONNON Elisabeth. (2007). L'école et ses « mauvais lecteurs ». *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège, Repères n°35*, 5-30.
- OUZOULIAS André. (2013, 17 novembre). Démocratiser l'enseignement de la lecture-écriture. *Le café pédagogique* [en ligne]. Consulté le 26/12/2017. Disponible sur : <http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2013/OuzouliasLecture-Ecriture.aspx>.
- RIEBEN L., PERFETTI Ch et al. (1997). *L'apprenti lecteur : recherches empiriques et implications pédagogiques*. Delachaux et Niestlé.
- SOLYM Clément. (2012, 11 décembre). Les élèves français, de mauvais lecteurs. *ActuaLitté* [en ligne]. Consulté le 20/04/2017. Disponible sur : <https://www.actualitte.com/article/amp/patrimoine-education/les-eleves-francais-de-mauvais-lecteurs/37932>.
- ZERBATO-POUDOU Marie-Thérèse, (2014). *Apprendre à écrire de la PS à la GS*. RETZ.

Table des annexes

Annexe I. transcription de la séance 1 avec les MS	53
Annexe II. transcription de la séance 1 avec les GS.....	57
Annexe III. transcription de la séance 2 avec les GS.....	64
Annexe IV. transcription de la synthèse avec les MS.....	69
Annexe V. photos de la chasse à l'écrit utilisées pour la séance 2.....	73
Annexe VI. évaluation de l'écrit dans le cahier de progrès.....	74
Annexe VII. grille d'évaluation du cahier de progrès.....	75

Codes de transcription

Tours de parole : chaque locuteur est désigné par un codage

A = adulte

MS = élève de moyenne section

GS = élève de grande section

Es = plusieurs élèves

Codes de transcription

+, ++ = pause brève, pause longue

< > = commentaires du transcripateur sur le non verbal

:, :: = allongement de la syllabe, allongement plus long

pa(rce) = phonèmes ou syllabes élidés signalés par des ()

stript = respect de la prononciation exacte (ici pour script), l' précède le phonème ou la syllabe qui ne correspond pas à la forme standard

Annexe I. transcription de la séance 1 avec les MS

A : aujourd'hui on va se poser des questions sur l'écriture et sur la lecture ++ on va essayer de réfléchir ensemble et après on cherchera dans la classe des écritures ++ d'accord ? alors la première question que je vais vous poser + tout le monde va y répondre alors on réfléchit ++ dans la vie de tous les jours + qui est-ce qui peut écrire des choses ? qui est-ce qui écrit ?

<MS8 lève le doigt>

A : MS8 ?

MS8 : moi j'écris chez moi

A : toi tu écris chez toi ?! MS2 ?

MS2 : moi j'ai un *ti livre reine des neiges qui l'a lu

A : toi tu écris aussi ?

MS2 : oui

MS5 : oui moi aussi

A : toi aussi tu écris

<MS3 fait non de la tête>

A : MS3 tu n'écris pas ?

<MS3 fait non de la tête>

A : est ce qu'il y a d'autres gens qui écrivent ?

MS5 : oui moi

A : et a part vous + est ce qu'il y a d'autres gens qui écrivent ?

MS5 : maman

A : ta maman elle écrit MS5 ?

<MS5 fait oui de la tête>

A : oui ::

MS2 : et ma maman

MS5 : ma sœur

A : ta sœur elle écrit MS5 ?

<MS5 fait oui de la tête>

MS8 : et aussi ma sœur

A : ta sœur aussi d'accord ++ est-ce qu'il y a d'autres gens qui écrivent ? vous vous écrivez + vos mamans elles écrivent + vos sœurs elles écrivent + y a d'autres gens qui écrivent ?

MS5 : Bah :: Béatrice

A : la maitresse ++ oui tu as raison

MS5 : heu :: toi

A : oui + moi aussi ++ est-ce que tout le monde peut écrire ? MS3 ?

<MS3 refuse de répondre >

MS5 : nan

MS2 : oui !

MS8: oui !

MS5 : bah qui ?

MS8 : mais pas ma sœur parce que à chaque fois elle se mord les ongles

A : ah oui ++ bon et alors à quel moment est ce qu'on écrit ? MS3 ? quand est ce qu'on écrit des choses ? par exemple

MS5 : quand on va à l'école

<MS3 refuse de répondre>

A : quand est-ce que toi tu écris ? tu écris pour écrire quoi ?

<MS3 refuse de répondre>

A : MS5 quand est-ce que tu écris ?

MS5 : quand je sais lire

A : d'accord ++ et MS2 quand est-ce que tu écris ? quand est-ce qu'on peut écrire ? pour écrire quoi par exemple ?

MS2 : bah moi j'ai écrit du blablabla

A : du blablabla ? c'est quoi le blablabla ?

MS2 : bah le blablabla c'est quand on fait le soir

A : Ah :: c'est toi qui écris le blabla ?

MS2 : Oui ++ pa(rce) que j'arrive pas que ++ j'arrive pas écrire pa(rce) que je écris que des blablabla

A : d'accord ++ et MS8 quand est ce qu'on peut écrire aussi ?

MS8 : dans la maison

A : dans la maison ? quand on fait quoi par exemple ?

MS8 : quand on veut jouer ++ on veut dessiner

A : oui quand on joue on peut écrire et dessiner c'est un peu écrire tu as raison ++ alors MS3 est ce que tu as réfléchi un petit peu ++ quand est-ce que tu écris toi ?

<pas de réponse>

A : tu écris des fois ?

<MS3 fait non de la tête>

A : si tu écris des fois ++ tu te sers d'un crayon pour écrire des fois ++ quand est-ce que tu écris ?

<pas de réponse>

A : à l'école tu écris peut être ?

MS5 : bah oui

<MS3 fait non de la tête>

A : oh :: MS3 ↘ tu écris à l'école ++ tu écris pour faire quoi ?

MS5 : pour apprendre les lettres

A : oui pour apprendre les lettres MS5 il dit ++ bon :: ++ et pour qui est ce qu'on peut écrire ? quand on écrit des choses pour qui on écrit ?

MS5 : pour papa et maman

A : par exemple

MS2 : et les sœurs et les frères

A : oui

MS8 : et bah moi j'ai un petit frère

MS2 : pour maman

A : pour maman + oui + et on peut écrire pour qui aussi ?

MS5 : pour papa

A : et quand on travaille à l'école on écrit pour qui ?

MS8 : heu :: pour la maitresse

A : un peu pour la maitresse

MS5 : et pour toi

A : un peu pour moi

MS5 : un peu pour Angéline

A : un peu pour Angéline

MS2 : et pour Valérie

A : pour Valérie oui ++ et est-ce que des fois vous écrivez pour vous ++ des petites choses qui sont pour vous ?

MS2 : heu :: nan

MS8 : si moi j'écris à moi et je donner à GS9

A : est-ce que des fois vous écrivez des petites choses qui sont pour vous ?

MS5 : oui et pour vous

MS8 : pour GS9 + pour GS19 + pour GS15 + pour GS1 ++ heu ::

MS2 : pour les copains

A : oui ça c'est pour les copains ++ bon et sinon comment on fait pour écrire ? MS3 ?

<pas de réponse >

A : de quoi on a besoin pour écrire par exemple ?

<MS3 ne répond pas>

A : comment on fait pour écrire ?

MS5 : faut prendre un crayon

MS8 : et une feuille

A : oui ++ est-ce qu'on écrit toujours avec un crayon et une feuille ?

MS5 : avec un crayon bois si on veut

MS2 : oui des crayons

A : oui avec des crayons ++ on peut écrire avec des crayons ++ bon + alors maintenant une dernière question + tout le monde réfléchi même MS3 parce que vous allez dire votre réponse à vous ++ déjà + est ce que vous voulez tous apprendre à écrire ?

Es : oui

<MS3 fait non de la tête>

MS2 : bah moi si

MS8 : mais moi j(e) sais déjà écrire

A : tu as pas envie d'apprendre à écrire MS3 ?

<pas de réponse>

A : bon :: alors toi MS8 pourquoi tu as envie de savoir écrire ?

MS8 : parce que quand on réfléchit heu :: ah je sais plus

A : je te laisse réfléchir à ta phrase ++ MS2 pourquoi est-ce que tu veux savoir écrire ?

MS2 : pa(rce) que dans mon livre reine des neiges c'est écrire du blablabla et je écris que du blablabla pa(rce) que j'arrive pas à écrire

A : toi c'est pour écrire le blablabla que tu as envie de savoir écrire ?

MS2 : bah oui pa(rce) que nous on a plein de feuilles

MS8 : j'ai ma phrase

A : oui vas-y + dis-nous ta phrase MS8

MS8 : parce que en fait + quand on est grand on sait pas réfléchir si on veut savoir d'écrire

A : donc toi tu veux savoir écrire pour pouvoir réfléchir c'est ça ?

MS8 : et j'ai joué ++ et pour l'instant + quand je réfléchir d'avoir de jouer heu :: de dessiner + j'ai joué un peu et ça c'est quand j'étais grand

A : d'accord ++ et MS5 pourquoi tu as envie de savoir écrire ? ca va te servir à quoi ?

MS5 : à bien écrire

A : oui et pourquoi tu veux savoir bien écrire ? pour faire quoi ?

<MS5 hausse les épaules>

A : tu sais pas pourquoi tu veux savoir bien écrire ?

MS5 : pour savoir les lettres

A : pourquoi tu veux savoir les lettres ?

<MS5 hausse les épaules>

<MS8 se met à chanter>

A : tu sais pas c'est pas grave ++ bon comme tout le monde à bien réfléchi sur l'écriture + on va pouvoir faire la chasse à l'écrit dans la classe

Annexe II. transcription de la séance 1 avec les GS

A : aujourd'hui on va réfléchir ensemble à l'écriture et à la lecture

GS19 : je sais pas lire

A : à ce que c'est + à quoi ça sert + et après + dans la classe on ira chercher les écrits + on fera une chasse à l'écrit

Es : oui ::

GS19 : trop bien

GS10 : c'est quoi une chasse à l'écrit ?

A : c'est quand on va aller chercher les différentes écritures dans la classe + ça sera la chasse à l'écrit ++ mais avant + il faut qu'on réfléchisse un peu à l'écriture avant de chercher ++ alors tout le monde va répondre + tout le monde doit chercher + dans la vie de tous les jours à votre avis qui est-ce qui écrit ?

GS20 : nous

A : oui vous par exemple ++ GS13 à ton avis ?

GS13 : des bonhommes

A : quels bonhommes ?

GS13 : des bonhommes avec une bouche

A : des gens ?

GS13 : nan des enfants

GS19 : on peut s'écrire ++ notre prénom

A : oui toi tu peux écrire

GS19 : la maitresse

A : oui la maitresse elle peut écrire ++ GS10 ?

GS10 : on peut écrire le pain d'épice

A : donc toi tu peux écrire ?

<GS10 fait oui de la tête>

A : qui est-ce qui peut écrire aussi GS7 ?

GS7 : les lettres

A : oui on peut écrire les lettres + mais je demande QUI est-ce qui peut écrire

GS7 : j(e) sais pas

GS13 : moi

A : et GS2 à ton avis qui est-ce qui peut écrire ?

<GS2 ne répond pas>

GS7 : par exemple ceux qui sont en train de faire un magasin y *zécrivent des choses dans le magasin

A : oui par exemple pour leur travail

GS7 : oui

A : et toi GS2 ? les copains ont dit nous on peut écrire + les enfants + la maitresse + les gens qui travaillent

GS2 : la maitresse

GS19 : on l'a dit

A : oui on l'a dit mais c'est pas grave ++ GS20 ?

GS20 : Angéline

A : oui Angéline elle écrit ++ alors maintenant je vous pose la question quand est-ce qu'on écrit ? quand est ce qu'on a besoin d'écrire ?

GS19 : on a besoin d'écrire quand on veut faire une lettre

A : oui quand on veut faire une lettre ++ GS7 ?

GS7 : si on veut écrire on peut écrire

A : oui ++ quand est-ce qu'on écrit ? avec quoi on écrit ?

GS10 : avec des crayons ++ une feuille

GS20 : des crayons de bois

GS7 : un cahier

A : oui ++ GS3 ?

GS3 : dans son cahier de dessin

A : dans son cahier de dessin on écrit ++ on écrit quoi par exemple ?

GS3 : des choses

A : c'est quoi des choses

GS3 : on peut écrire un sapin + on peut faire un sapin de Noël et des décorations dans le sapin

A : oui c'est une façon d'écrire aussi ++ et à votre avis, ça dépend de ce qu'on écrit mais + à qui on écrit ? pour qui on écrit ?

GS3 : pour ses amoureux

GS20 : pour toi

A : oui par exemple

GS13 : pour moi

A : oui tu as raison quand tu écris des choses ça peut être pour toi aussi

GS3 : pour ses amoureux

GS7 : pour les meilleures copines

A : oui par exemple ++ GS10 ?

GS10 : pareil que GS3

A : pareil que GS3 pour les amoureux ?

GS10 : oui

A : à qui on peut écrire aussi ?

GS2 : pour les voisins

GS20 : je peux écrire moi

A : toi tu peux écrire ?

<GS20 fait oui de la tête>

A : pour toi ?

GS20 : oui

A : et pourquoi est-ce qu'on écrit ?

GS19 : heu : j(e) sais pas

A : il y a plein de façon d'écrire + plein de moments où on écrit mais pourquoi est-ce qu'on écrit ? pour faire quoi par exemple ? on a dit un peu des choses tout à l'heure + on a dit pour écrire des lettres et pour quoi d'autre ?

GS10: pour jouer

A : oui

GS7 : pour jouer peut être à la factrice avec son frère ou son papa

A : oui par exemple

GS3 : des fois pour les invitations

A : ah oui tu as raison pour les invitations aux anniversaires par exemple vous écrivez des petits mots pour dire je t'invite ++ oui

GS3 : non c'est ma maman qui écrit les invitations

A : ah donc ça veut dire que ta maman elle écrit ?

GS3 : toujours elle écrit

GS13 : ma maman aussi

A : alors j'ai une question ++ chacun réfléchit + chacun fait sa réponse ++ vous + pourquoi est-ce que vous apprenez à écrire ? à quoi ça va vous servir ?

GS20 : à savoir écrire en attaché

GS13 : et moi pour savoir écrire en capitale

A : d'accord

GS19 : pour lire

A : toi c'est pour savoir lire ++ Pourquoi ?

GS19 : pour apprendre à lire quand j(e) s(e)ra grand

A : d'accord ++ parce que si tu sais écrire tu sais lire ?

GS19 : mais j(e) sais pas encore lire

A : oui + mais tu penses que quand on sait écrire on sait lire ?

GS19 : oui

A : d'accord très bien GS19

GS3 : moi j'aime bien écrire quand on fait des dessins

A : tu veux savoir écrire pour savoir faire du dessin ?

GS3 : oui

A : et toi GS10 ?

GS10 : moi j'écris pour jouer

A : d'accord

GS7 : pour savoir à lire et puis à écrire la date en attaché et mon prénom en attaché

A : donc toi tu veux savoir écrire pour savoir lire et écrire des choses en attaché ++ Et toi GS2 ?

GS2 : pour apprendre à lire

A : d'accord ++ vous avez plein d'idées c'est bien ++ alors comme on parle un peu de la lecture on va se poser des questions sur la lecture ++ Qui est-ce qui lit ? qui est-ce que vous avez déjà vu lire ?

GS20 : ma sœur

A : oui par exemple

GS13 : moi

A : toi tu sais lire ? oui un petit peu tu as raison vous commencez à lire maintenant

GS13 : en CP

A : oui + c'est vrai quand vous serez en CP vous saurez lire

GS3 : quand ma maman elle lit des histoires tous les soirs

A : oui ++ GS10 ?

GS10 : la dame de la bibliothèque

A : la dame de la bibliothèque ?

GS10 : y en a une qui m'en a lu plusieurs

A : ah oui ? super

GS10 : moi mon grand frère il sait lire et pour après moi aussi je sais lire

A : oui par exemple ton grand frère il sait lire ++ GS2 qui est-ce qui lit ?

GS2 :maman + papa + grande sœur et grand frère

A : oui dans ta famille il y a plusieurs personnes qui lisent

GS2 : mais par contre j'ai pas de sœur que un grand frère

A : d'accord ++ c'était un exemple ?

GS2 : oui

A : et alors quand est-ce qu'on lit des choses par exemple ?

GS20 : à la bibliothèque

A : oui

GS3 : quand on lit des livres

A : oui dans les livres + on a besoin de lire

GS19 : on peut lire les écritures

A : ah oui quelles écritures par exemple ?

GS19 : ce qu'(il) y a écrit dans notre cahier

A : oui c'est vrai il y a des chose écrites dans votre cahier ++ GS10 qu'est-ce qu'on peut lire d'autre par exemple ?

GS10 : les nombres en anglais

A : oui + par exemple on peut lire les nombres en anglais

GS7 : et on lit l'alphabet et les prénoms

A : oui ce sont des choses qu'on lit + GS2 ?

GS2 : à la bibliothèque des enfants i(ls) peuvent lire des livres

A : oui ++ maintenant j'ai une question + parce que vous m'en avez un petit peu parlé ++ est-ce que l'écriture et la lecture c'est la même chose ?

?: oui

?: nan

A : GS20 à ton avis ?

GS20 : nan

A : pourquoi c'est pas la même chose ?

<GS20 ne répond pas>

A : GS13 est-ce que pour toi c'est la même chose ?

GS13 : ouai

A : pourquoi ?

GS13 : parce que c'est pareil les deux

A : et GS3 qu'est-ce que tu en penses?

GS3 : pour moi + je dis les lettres + je lis quand on a des lettres déjà d'écrit

A : donc pour toi c'est la même chose ?

GS3 : pas la même chose

GS19 : pour moi c'est pas la même chose parce que où (il) y a des écritures et bah on doit lire pour des histoires + et où c'est déjà écrit bah en fait écrire c'est pas la même chose

A : d'accord et pour toi GS10 ?

GS10 : c'est pas la même chose

A : pourquoi ?

GS10 : pa(r)ce que c'est pas pareil pa(r)ce que la lecture c'est quand on lit et l'écriture c'est pas la même activité

A : c'est pas la même activité + d'accord

GS7 : c'est la même chose

A : pourquoi ?

GS7 : pa(r)ce que dès qu'on écrit et dès qu'on lit + par exemple + si moi j'écris d'abord un mot + et puis après que je lis bah c'est pareil

A : d'accord ++ et toi GS2 ?

GS2 : si c'est la même chose

A : pourquoi ?

<GS2 ne répond pas>

A : alors du coup est-ce que l'écriture et la lecture ça peut aller ensemble

<oui collectif>

A : GS13 ? est-ce que pour toi l'écriture et la lecture ça peut aller ensemble ?

GS13 : ouai

GS3 : oui

GS19 : nan

A : alors les garçons + vous nous avez un peu expliqué tout à l'heure + et toi pour toi + ça ne peut pas aller ensemble ?

GS19 : nan pa(r)ce que lire + ben : on doit lire + et si on regarde pas quand on écrit on fait de travers.

A : oui + donc toi + tu nous explique que ce sont deux activités différentes + mais est-ce que selon toi elles peuvent aller ensemble ?

GS19 : nan

A : et toi GS10 ?

GS10 : nan

A : et pour toi GS7 ?

GS7 : oui

A : pourquoi par exemple ? tu nous a expliquez un peu tout à l'heure + des fois on écrit des choses et après on les lit

GS7 : oui

A : et pour toi GS2 ?

GS2 : rien

A : est-ce que pour toi lire et écrire ça peut aller ensemble ?

GS2 : oui c'est la même chose.

A : oui c'est ce que tu disais tout à l'heure ++ et est-ce qu'on a besoin de savoir faire les deux ? de lire et d'écrire ?

Es : oui

<GS19 fait non de la tête>

A : toi GS19 tu n'as pas besoin de savoir faire les deux ? tu pourrais savoir faire qu'un seul ça ne dérangerai pas ?

GS19 : nan faut que j'écrive pour les copains

GS10 : moi je pourrais pas écrire en même temps que je lis

A : oui tu as raison + mais je ne vous demande pas si vous pouvez faire les deux en même temps ++ je vous demande si vous avez besoin + pour plus tard + de savoir lire et de savoir écrire ++ de savoir faire les deux

Es : oui

GS10 : mais moi j'ai besoin de savoir écrire en premier

A : ah ++ donc toi tu as besoin de savoir faire les deux mais de savoir écrire d'abord ++ très bien + donc j'ai une dernière question et comme tout à l'heure chacun donne SA réponse ++ à quoi ça va vous servir de savoir lire ?

GS3 : pour lire une histoire

GS10 : à lire mon prénom en attaché

A : d'accord

GS19 : moi ça sera pour pouvoir lire des histoires à mes petits enfants

A : ah + pour quand tu seras grande + pour lire les histoires à tes enfants ++ GS7 ?

GS7 : moi j'ai envie de lire pour que ma maman elle voit que je lise

A : pour que ta maman voit que tu lis d'accord

GS2 : pour savoir écrire

A : oui d'accord ++ on parle toujours de savoir lire

GS2 : parce que on lit des histoire et il y a des lettres dedans

A : ah donc toi tu penses que quand on sait lire on sait écrire ?

GS2 : oui

GS20 : pour lire en CP

A : donc toi c'est pour savoir lire en CP d'accord ++ et toi GS13 ?

GS13 : en CE1

A : d'accord ++ pour quand tu seras un peu plus grand

GS3 : en CM2

A : d'accord ++ donc maintenant qu'on a bien réfléchi sur la lecture et l'écriture + on va pouvoir passer à la deuxième partie de l'activité ++ on va faire la chasse à l'écrit

Annexe III. transcription de la séance 2 avec les GS

A : est-ce que vous vous rappelez quand on s'est promené dans la classe et qu'on a pris des photos ?

Es : oui

A : pourquoi on a fait ça ? qu'est-ce qu'on cherchait dans la classe ?

GS3 : on cherchait des écritures

GS15 : nan on cherchait pareil

A : oui c'est ça + alors moi + aujourd'hui j'ai pris quelques photos de ce qu'on avait trouvé ++ on va bien les regarder ++ tout ce qu'on a pris en photo c'était bien des écritures et on a pris des choses différentes ++ on va essayer de mettre ensemble les écritures qui se ressemblent + qui ont la même forme ++ ce qu'on va faire + c'est que ceux qui lèvent le doigt vont pouvoir proposer ++ oui GS20 tu mettrais ensemble lesquelles ?

GS20 : ces deux là

A : pourquoi tu veux les mettre ensemble ?

GS20 : parce que c'est des chiffres

A : donc GS20 propose de mettre ensemble ces deux photos + parce que dessus ce sont des chiffres ++ est-ce que les copains sont d'accord ?

Es : oui

GS15 : nan moi j(e) suis pas d'accord

A : pourquoi tu es pas d'accord

GS15 : parce que c'est pas les mêmes

A : pourquoi tu dis que ce sont pas les mêmes ?

GS15 : parce que là c'est deux et là c'est tout ça

A : alors + tu as raison ce sont pas les mêmes chiffres + mais GS20 propose de les mettre ensemble + même si c'est pas les mêmes chiffres + parce que ces deux photos ont des chiffres ++ il dit que les chiffres peuvent aller ensemble ++ est-ce que tu es d'accord

GS15 : mais nan c'est moi qui voulais les faire

A : ah donc tu voulais les mettre ensemble ?

GS15 : oui

A : donc tout le monde est d'accord ++ est-ce que vous avez autre chose à proposer ?

GS15 : elle et elle parce que ce sont les mêmes

A : ce sont les mêmes quoi ? qu'est ce qui est pareil ?

GS15 : parce que ça fait presque pareil là

A : ah d'accord ++ parce que ce sont deux affiches ++ est-ce que quelqu'un veut dire quelque chose sur ce que propose GS15 ?

GS17 : et bah + en fait + c'est pas pareil parce qu'au début il y a le L et puis le J

A : ah ++ GS17 explique que sur les deux affiches il n'y a pas les mêmes lettres ++ c'est normal parce qu'il n'y a pas écrit la même chose ++ et si on regarde QUE la forme de l'écriture + parce que c'est ça qui nous intéresse ++ si on regarde que la forme de l'écriture ++ est-ce qu'on peut les mettre ensemble ?

GS7 : mais il faut bien regarder si c'est les mêmes lettres

A : donc vous + ce qui vous gêne c'est qu'il n'y a pas les mêmes lettres mais c'est parce que il n'y a pas écrit la même chose ++ mais regardez ici + est-ce que c'était les mêmes chiffres ?

Es : nan

A : mais on était d'accord pour les mettre ensemble parce que c'était des chiffres

GS7 : ah si c'est pareil en fait

A : pourquoi ?

GS7 : parce que en fait + je sais plus

GS3 : mais c'est pareil + parce que là + c'est pas écrit pareil mais ça va ensemble

A : c'est quoi comme écriture sur les affiches ?

GS3 : parce que sur elle c'est en script et en capitale

A : et alors l'autre affiche ? regardez GS3 parle de script et de capitale ++ est-ce qu'il y en a sur les deux affiches ?

Es : oui

? : et là y a en cursive

A : oui + tu as raison sur cette affiche il y a script + capitale et cursive ++ est-ce qu'il y a sur l'autre ?

Es : oui

A : alors est ce qu'on peut les mettre ensemble ?

Es : oui

GS17 : nan parce que c'est pas de la même taille

GS7 : mais là on parle pas d(e) la taille

A : on parle de quoi ?

GS3 : de l'écriture

A : oui + de l'écriture + de sa forme + écriture en script + capitale et cursive + mais pas de la taille ++ on est d'accord GS17 + sur les affiches ce n'est pas écrit la même chose mais est-ce que tu es d'accord que sur les deux affiches + les formes de l'écriture c'est script + capitale et cursive ?

GS17 : oui

GS15 : donc on met ensemble

A : oui on peut les mettre ensemble ++ GS17 qu'est-ce que tu veux proposer ?

GS17 : ça et ça

A : alors + explique nous pourquoi tu veux les mettre ensemble ?

GS17 : parce que y a script et capitale mais elle y a pas attaché

GS7 : oh j'ai trouvé

A : alors est ce que tu les mets ensemble ?

<GS17 hausse les épaules>

A : les copains ? GS7 ?

GS7 : plutôt elles parce que c'est pareil y a prénom et prénom

GS20 : j(e) suis d'accord + c'est pas pareil + y faut faire prénom et prénom

GS3 : j(e) suis d'accord avec GS20.

A : d'accord + les deux sont les prénoms ++ et est-ce que la forme de l'écriture est la même ?

GS3 : oui parce là et là y a écrit MS1 pareil

A : donc c'est écrit de la même façon sur les deux images ?

Es : oui

A : alors ça s'appelle comment cette forme d'écriture ? comment on appelle ça quand c'est écrit comme ça ?

? : *stript

A : nan c'est pas script c'est ::

Es : capitale

GS3 : donc on met ensemble

A : d'accord ++ bon lesquelles on peut encore mettre ensemble ? pour vous aider + je vais vous rappeler une règle + on est pas obligé de les mettre par deux ++ des fois l'image peut être toute seule + et des fois il peut y en avoir plusieurs

GS3 : alors elle on peut la mettre toute seule

A : pourquoi GS3

GS3 : parce que là on voit des dessins et les autres elles ont pas de dessins

A : est-ce que les copains sont d'accord ?

Es : oui

A : alors on la laisse toute seule ?

Es : oui

A : bon + et celle-là ? parce que GS17 a essayé et elle nous a dit qu'il y avait capitale + script + attaché ++ est-ce que vous avez une idée ? ça ne vous dit rien capitale + script + attaché ? et l'autre regardez il y a que capitale et script

GS3 : bah c'est pas pareil

GS2 : alors ça ça va avec ça

A : explique nous GS2 ++ pourquoi tu veux mettre ces trois-là ensemble ?

GS2 : y a aussi script + capitale + attaché et là aussi

A : on les met ensemble ?

Es : oui

A : et celle-là alors ?

GS7 : toute seule + parce que c'est script et capitale

A : qu'est-ce qu'on fait alors on la laisse toute seule ?

Es : oui.

A : très bien ++ on a réfléchi pour toutes les photos ++ maintenant on va chercher à quoi elles servent ces écritures

GS3 : pour lire

A : oui par exemple ++ on va demander à GS16 ++ ces écritures elles servent à savoir quoi ?

GS13 : les prénoms

A : oui + les prénoms des enfants de la classe ++ GS16 ces écritures servent à quoi ?

GS16 : pour apprendre à lire la moufle

A : que la moufle ? et eux alors ?

GS16 : les animaux

A : oui les personnages ++ les écritures servent à savoir écrire le nom des personnages ++ on va demander à GS2 ++ ces écritures servent à savoir quoi ?

GS2 : la cuisine + pour les œufs

A : oui ça s'appelle une ::

Es : une recette

A : oui c'est la recette ++ c'est pour savoir les ingrédients ++ GS17 + celles-là ?

GS17 : la cantine

A : oui + et qu'est-ce qu'on veut savoir quand on va à la cantine ?

GS10 : à savoir ce qu'on mange

A : oui c'est ça ++ c'est le menu de la cantine + et les écritures servent à savoir ce qu'on mange ++ et ça GS20 ?

GS20 : pour jouer à l'ordinateur

A : d'accord + et les écritures servent à savoir quoi ?

GS20 : savoir à quoi on joue

A : oui + c'est ça ++ et ça c'est des écritures qui servent à quoi ?

GS3 : c'est la carte de Valérie

A : oui ++ et les écritures elles servent à dire quoi ?

GS3 : c(e) qu'elle est partie faire à la montagne

GS15 : j(e) suis d'accord

A : oui + tu as raison ++ et celles-là + elles servent à savoir quoi GS13 ?

GS13 : pour voir quel jour nous sommes

A : oui + comment ça s'appelle ?

GS13 : un calendrier

A : oui + et regarder il y a écrit juin + juillet + aout

GS10 : pour savoir les mois

GS3 : pour savoir les anniversaires

A : oui + vous avez raison + les écritures sur le calendrier peuvent servir à savoir plein de choses ++ et celles-là GS16 ?

GS16 : ah c'est les panneaux pour la rue

A : et les écritures elles servent à quoi ?

GS16 : pour savoir où on y va

A : oui pour savoir où on va quand on est en voiture + tu as raison ++ et ces écritures GS2 ?

GS2 : c'est sur le livre

GS10 : c'est le titre

A : et ça sert à quoi ?

GS2 : lire

GS10 : pour savoir le livre

A : oui + c'est pour savoir comment s'appelle l'histoire ++ très bien ++ on a presque fini ++ dans ce premier temps on a mis les images ::

< en montrant les petits tas >

GS3 : ensemble

A : oui + on a mis les images ensemble + les chiffres ensembles + on a mis les écritures en capitale ensemble + par exemple ++ et là on a fait quoi là ? qu'est-ce qu'on a dit avec les images ? quand on a dit + par exemple + que l'écriture du titre sert à savoir l'histoire ++

< pas de réponse >

A : on a cherché à quoi les écritures elles servent ++ parce que vous avez vu + sur toutes nos images on a bien des écritures + mais quand on a expliqué + on a vu qu'elles ne servent pas à savoir la même chose ++ le titre c'est l'écriture pour savoir de quelle histoire on parle + alors que ça c'est l'écriture pour savoir le prénoms des copains ++ donc est-ce qu'elles servent à savoir la même chose ?

Es : nan

Annexe IV. transcription de la synthèse avec les MS

A : est-ce que vous vous rappelez un petit peu de ce qu'on a fait ?

MS3 : moi je connais

A : alors + pourquoi vous les connaissez ces images-là ?

MS7 : parce qu'on les a déjà vues

A : vous les avez déjà vu

MS3 : mais elle je la connais pas

A : celle-ci tu la connais pas ?

MS7 : mais MS3

MS4: c'est un calendrier

MS3 : ah et ça c'est pour aller à la cantine

A : oui ça s'appelle comment ?

MS7 : une carte de cantine

A : nan + ça c(e) n'est pas la carte de cantine + c'est le me-nu ++ et qu'est-ce qu'il nous dit le menu ?

MS2 : c'est pour dire on va faire quoi ++ pour dire on mange quoi

A : oui ++ les écritures elles nous disent quoi ?

MS6 : en fait + ils regardent dans la liste

A : oui MS7 ?

MS7 : mais en fait c'est quoi le menu là ?

A : ah + celui-ci il est pas important ++ mais sur un menu les écritures elles nous disent quoi ?

MS7 : qu'est-ce qu'on mange

A : oui + le menu nous dit ce qu'on mange ++ alors est-ce que il y a d'autres images que vous n'avez pas encore vu ? oui MS8 ?

MS8 : mais on l'avait pas vu ça avec la grenouille

A : les comptines avec la grenouille ? tu n(e) les avais pas vu ?

MS1 : mais si on l'a déjà vu

A : oui MS1 a raison + les comptines ont les a déjà vues ++ est-ce qu'on a déjà fait avec celle-là ?

Es : nan on l'a pas fait

MS8 : nan on l'a pas vu

MS7 : oui mais elle c'est l'écran de l'ordinateur allumé + et c'est le jeu de Zoom

A : est-ce que vous reconnaissez ?

Es : oui

MS8 : mais on avait joué dans très longtemps

A : d'accord ++ bon + alors qu'est-ce qu'on a fait la dernière fois avec toutes ces étiquettes ? ces photos ? vous vous rappelez on en avait mis ensemble ++ pourquoi on a fait ça ?

MS7: oui on a rassemblé

MS6 : on a rassemblé les mots

A : oui celles où il y avait des mots on les a mis ensemble tu as raison ++ qu'est-ce qu'on a fait d'autre aussi ?

MS8 : on a pris les trucs en photo

A : ah oui ++ au tout début + tu as raison on a pris des photo ++ pourquoi on a fait ça ?

MS8 : parce que on en a parlé pour le faire

A : oui + on a pris en photo et après on a travaillé avec les photos ++ il fallait prendre en photo quoi la première fois ?

MS5 : les écritures

A : oui ++ tout ce qu'on a trouvé dans la classe + qui était des écritures + on les a pris en photo et après MS6 a raison + on a essayé de mettre ensemble celles qui avaient des écritures ++ mais les écritures qui étaient ::

MS8 : en script

A : oui + les écritures en script + on les a mis ensemble ++ qu'est-ce qu'on a mis d'autre ensemble ?

MS4 : les chiffres

A : oui + les écritures en script + les chiffres ++ et après on avait parlé un peu de chaque image ++ pourquoi on en a parlé ?

MS8 : et aussi on a pris en photo les dates

A : oui + on avait pris plein de photos ++ maintenant chacun va prendre une photo et essayer de dire aux copains ce que c'est et à quoi servent les écritures dessus ++ par exemple + moi je prends celle-là + avec la liste des prénoms + et je vous dit que les écritures servent à savoir le nom des copains de la classe ++ alors MS3 tu vas montrer laquelle aux copains ?

MS3 : ça c'est l'écriture pour les voitures

A : oui c'est pour savoir ::

MS6 : c'est les panneaux

A : oui mais MS3 va nous dire à quoi elles servent les écritures sur les panneaux

MS3 : pour savoir où aller

A : oui c'est ça ++ et MS6 + il va nous montrer laquelle ?

MS6 : les chansons

A : d'accord ++ les écritures elles servent à savoir ?

MS6 : les écritures

MS7 : la grenouille

A : oui + alors les écritures servent à savoir la chanson ++ ce sont les paroles de la chanson ++ MS5 tu viens nous montrer laquelle ?

MS5 : c'est quand on fait les bêtises

A : oui + elles servent à dire ce que j'ai ::

MS5 : ce que j'ai le droit et ce que j'ai pas le droit

A : oui + tu as raison les écritures nous disent ce qu'on a le droit de faire et ce qu'on a pas le droit de faire ++ ça s'appelle les règles ++ ce sont les règles de la classe ++ MS7 tu viens nous montrer laquelle ?

MS7 : elle ++ c'est les écritures qui servent à savoir la date

A : oui ++ savoir quel jour on est

MS7 : et le mois

A : oui tu as raison ++ pour savoir la date on a le jour + le nombre et le mois ++ MS1 tu présentes laquelle aux copains ?

MS1 : les étiquettes

A : oui + tu as raison ce sont des étiquettes ++ elles servent à quoi ces étiquettes ?

MS1 : c'est pour la date

A : oui ++ et regarde les étiquettes jaunes et les blanches

MS1 : c'est capitale et *crispte

A : script tu as raison ++ les écritures sont en capitale et en script ++ à toi MS4

MS4 : c'est des écritures d'une histoire

A : oui ::

MS4 : c'est pour savoir les histoires qu'on va lire

A : c'est ça ++ et vous vous rappelez comment elle s'appelle cette écriture sur le livre ?

Es : le titre

A : oui c'est ça ++ à MS8

MS8 : c'est des chiffres

A : oui

MS8 : c'est pour apprendre la date

A : alors + oui + tu as raison + on s'en sert pour écrire la date ++ ça peut servir à quoi aussi ? regarde 11 + 12 + 13 + 14

MS8 : compter

A : oui c'est ça ++ on se sert des chiffres pour compter + et quand on veut mettre la date ++ MS2 + tu viens nous montrer laquelle ?

MS2 : celle-là

A : alors + qu'est-ce que tu vois déjà sur la photo ?

MS2 : les couleurs

A : oui ++ et les écritures elles servent à quoi ?

MS2 : pour les couleurs

A : alors + essaye de nous faire une belle phrase ++ les écritures servent à savoir ::

MS2 : les couleurs des écritures

A : presque ++ elles servent à savoir comment écrire les noms

MS2 : de bleu + de jaune et de rouge

A : oui voilà + le nom des couleurs ++ tout le monde regarde ++ maintenant je vais vous poser des questions+ déjà + qu'est-ce que c'est que ça ?

MS5 : un calendrier

A : oui + et les écritures qui sont sur le calendrier + elles servent à quoi ?

MS5 : la date + les jours

MS4 : et si on va quelque part + si on a des vacances

A : oui + tu as raison + si on a des choses de prévu on les écrit sur le calendrier ++ et ça qu'est-ce que c'est ?

MS3 : une carte postale

A : oui + et à quoi elles servent les écritures sur la carte postale ? on l'a dit la dernière fois

MS8 : c'est Valérie qui l'a envoyé

MS7 : pour raconter qu'est-ce qu'elle a fait

A : oui + les écritures sur la carte postale servent à raconter ses vacances ++ et ça qu'est-ce que c'est ?

MS7 : les écritures pour savoir ce qu'on veut faire sur l'ordinateur

A : oui ++ tout le monde écoute bien MS7 ++ c'est pour savoir quels jeux on veut faire sur l'ordinateur ++ sur le jeu qui s'appelle :

MS7 : Zoom

A : et ça MS2 qu'est-ce que c'est ?

MS2 : c'est pour dire on mange quoi

A : oui + c'est le MENU de la cantine et il nous dit ce qu'on va manger ++ et ça ?

MS3 : c'est pour faire le gâteau

A : oui et ça s'appelle la :

MS3 : la recette

A : oui + c'est ça + c'est la recette + et elle nous dit comment faire le gâteau ++ bon + très bien ++ j'espère que les copains ont bien écouté parce que après on va faire le travail sur les cahiers de progrès

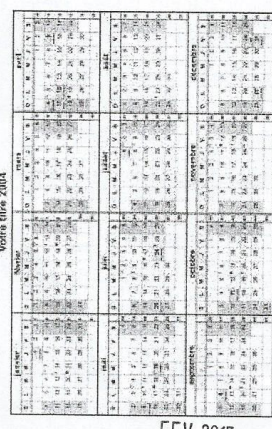
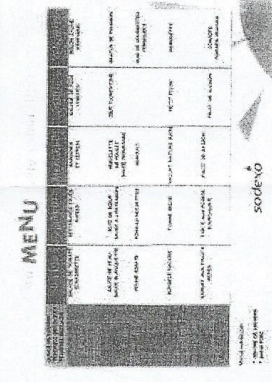
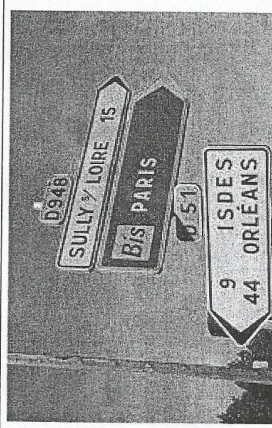
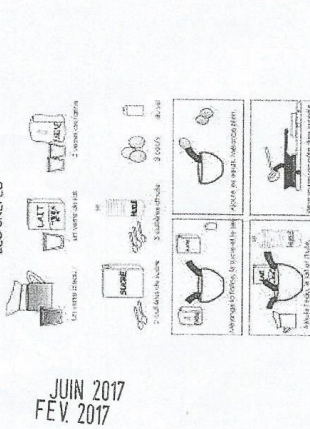
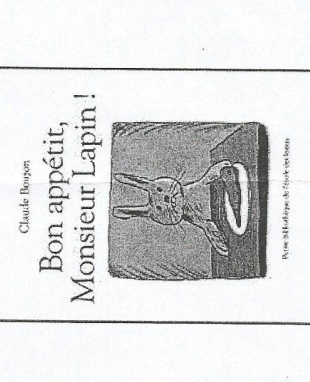

Annexe V. photos de la chasse à l'écrit utilisées pour la séance 2



Annexe VI. évaluation de l'écrit dans le cahier de progrès

Domaine : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions / l'écrit / découvrir la fonction de l'écrit
 Compétence : nommer et connaître les fonctions des différents supports de l'écrit

Montre à la maîtresse l'image qui correspond à ce qu'elle te demande.

 <p>FeV. 2017</p>	 <p>FFV. 2017</p>	 <p>FEV. 2017 JUNI 2017</p>
 <p>JUNI 2017 FEV. 2017</p>	 <p>JUNI 2017 FFV. 2017</p>	 <p>FEV. 2017</p>

PS	FEV 2017	6/6	TB	JUN 2017	3/6
MS					
GS					

Annexe VII. grille d'évaluation du cahier de progrès

Évaluation de l'écrit (cahier de progrès) – le 22 et 23 mars 2018.

GS	Résultat (support Nommé et Fonction identifiée)	Remarques
GS1	N: 6/6 F: 5/6	Nomme et reconnaît tous les supports. Connaît les fonctions sauf pour la page d'ordinateur. Fonction de la recette « savoir comment faire le gâteau », du calendrier « savoir quand on part », du livre « pour savoir le titre ».
GS2	N: 6/6 F: 5/6	Nomme et reconnaît tous les supports et toutes les fonctions à l'exception de l'ordinateur. Difficulté avec le mot « menu » commence par dire « le truc qui sert à savoir ce qu'on va manger ». La fonction des panneaux sert à savoir « le code de la route et savoir où on va ».
GS3	N: 5/6 F: 5/6	Nomme tous les supports sauf la page d'ordinateur. Reconnaît bien. Connaît les fonctions sauf pour la page d'ordinateur. Les panneaux « pour savoir où aller », le calendrier « pour savoir les vacances ».
GS4	N: 6/6 F: 6/6	Connaît très bien tous les supports et les fonctions. Pour nommer la page d'ordinateur « quelque chose qu'on peut imprimer ». La fonction des panneaux « pour indiquer la route », du calendrier « savoir quand on est en vacances ou pour les anniversaires », pour le livre « à savoir le titre », pour le menu « à savoir ce qu'on mange ».
GS5	N: 5/6 F: 5/6	Reconnaît bien. Quelques difficultés de vocabulaire : « quadrillage » avant de dire « calendrier », « pour faire le gâteau » avant de dire « recette ». Fonction des panneaux « quand on conduit » « des fois il y a des voitures qui vont ici et d'autres ici » ; du menu « pour manger » ; de la recette « pour le gâteau ». Aide pour mobiliser le vocabulaire et faire des phrases.
GS6	N: 6/6 F: 5/6	Donne spontanément le noms du support et sa fonction. Nomme tous les supports. Reconnaît bien. Connaît les fonctions sauf pour la page d'ordinateur. Fait des phrases complètes pour donner les fonctions.
GS7	N: 6/6 F: 6/6	Nomme parfaitement les supports « menu de la cantine », « les panneaux de la route », « une photo de l'ordinateur ». Connaît les fonctions, les panneaux « savoir si par là c'est Beaufort », le menu « pour savoir ce qu'on mange le midi », pour le livre « savoir l'auteur et le titre ».
GS8	N: 6/6 F: 6/6	Quelques hésitations sur les noms mais connaît les fonctions. A spontanément envie de donner le nom et sa fonction. Donne le nom « album ». Fonction de la recette « savoir les ingrédients pour faire le gâteau ».
GS9	N: 6/6 F: 5/6	Connaît tous les noms et les fonctions sauf pour l'ordinateur. Avant de dire « menu » dit « les repas de la cantine ». Les panneaux « pour savoir où on va », la recette « savoir ce qu'on met dans le gâteau », le titre « savoir on parle de quelle histoire ».
GS10	N: 6/6 F: 5/6	Nomme tous les supports. Connaît bien les fonctions mais difficulté pour la page d'ordinateur.
GS11	Abst	
GS12	N: 4/6 F: 2/6	Élèves suivi par le RASED (grandes difficultés en langage et retard dans les apprentissages). Connaît les noms : panneaux, menu, recette, livre. Reconnaît et montre toutes les images demandées. Connaît quelques fonctions (menu, recette). L'élève a eut besoin que je lui pose des questions et de beaucoup d'aide : où est-ce qu'on le trouve ? Il y en a un ici dans la classe. Dans la bibliothèque. C'est pour la cantine etc. Donner les noms des supports et expliquer quand même à l'élève les fonctions (c'est pour savoir..).
GS13	N: 5/6 F: 3/6	Nomme « calendrier de l'avent » « menu de la cantine ». Montre bien les supports demandés. Difficultés avec les fonctions (menu, panneau, ordinateur). Calendrier « pour les mois et les semaines ». Beaucoup d'aide pour donner les fonctions.

GS14	N: 6/6 F: 6/6	Hésitations pour les noms : « calendrillage » pour « calendrier ». Besoin de temps et d'aide pour répondre. Reconnaît bien. Connaît les fonctions. Sur le livre « pour savoir le titre du livre », pour le menu « savoir ce qu'on mange à la cantine ».
GS15	N: 2/6 F: 6/6	Élèves suivi par le RASED (difficultés en langage et léger retard dans les apprentissages). Connaît mieux les fonctions que les noms des supports. Manque parfois de vocabulaire. Nomme bien la recette. Montre parfaitement les supports demandés. Fonction du calendrier « pour manger les chocolats ». Sait nommer « le titre ».
GS16	N: 6/6 F: 6/6	Connaît les noms et les fonctions. Avant de prononcer « menu » dit « le truc de la cantine ». Les panneaux disent « le sens où il faut aller sur la route ».
GS17	N: 6/6 F: 2/6	Nomme parfaitement les supports. Difficultés pour les fonctions même avec de l'aide (panneau, menu, calendrier, ordinateur). Dit toujours « c'est pour lire ».
GS18	N: 6/6 F: 5/6	Nomme parfaitement les supports « menu de la cantine », « panneau de la route ». Fonctions : « reconnaître où on va, dans quelle ville » « pour savoir ce qu'on mange à la cantine » « savoir comment on fait le gâteau ». Difficulté à donner la fonction pour la page d'ordinateur.
GS19	Abst	
GS20	N: 6/6 F: 6/6	Nomme et reconnaît tous les supports. Fonction de la recette « pour préparer un gâteau », pour la page d'ordinateur « pour jouer à Zoom ».
MS		
MS1	N: 6/6 F: 6/6	Nomme parfaitement et rapidement les supports et connaît toutes les fonctions. Fait des phrases complètes. Aucune difficulté en reconnaissance.
MS2	N: 5/6 F: 6/6	Manque de vocabulaire. Réussi à trouver et reconnaître les images grâce aux fonctions. Les panneaux : « c'est pour les voitures pour aller à droite ou à gauche ». La page d'ordinateur : « ça c'est pour jouer à la carte ou le jeu ». Ne nomme pas le « menu ». Dit « cuisiner » pour « recette ». Reconnaît bien.
MS3	N: 5/6 F: 5/6	Manque de vocabulaire. Réussi à trouver et reconnaître les images grâce aux fonctions. Décrit beaucoup ce qu'elle voit sur les images. Commence par « ça sert à/ça dit » puis par les questions donne le nom du support. Ne connaît pas la page d'ordinateur.
MS4	N: 6/6 F: 6/6	Nomme parfaitement et rapidement les supports et connaît toutes les fonctions. Fait des phrases complètes. Aucune difficulté en reconnaissance.
MS5	N: 6/6 F: 5/6	Il nomme bien les supports et connaît les fonctions (sauf ordinateur). Commence souvent par donner la fonction. Reconnaît bien.
MS6	N: 6/6 F: 6/6	Hésitation entre « menu » et « recette ». Connaît bien les fonctions mais difficulté à nommer les supports. Reconnaît bien.
MS7	N: 6/6 F: 6/6	Nomme parfaitement et rapidement les supports et connaît toutes les fonctions. Fait des phrases complètes. Aucune difficulté en reconnaissance.
MS8	N: 6/6 F: 6/6	Nomme bien les supports. Reconnaît. Connaît les fonctions. Donne parfois spontanément le nom et la fonction. « les panneaux indiquent où faut aller », « les écritures de zoom pour savoir à quoi on va jouer ».

Mots-clés :

Apprentissage de la lecture ; apprentissage de l'écriture ; projet de lecteur ; maternelle ; compétences ;

Résumé en français :

M'interrogeant sur l'origine des difficultés des élèves à maîtriser les compétences de bases en lecture mais aussi en écriture, je me réfère au cycle 1, années pendant lesquelles l'élève entreprend les premières démarches de ces apprentissages.

Partant de l'hypothèse que l'apprentissage de l'écrit influence le projet de lecteur de l'élève, et par extension son apprentissage de la lecture, j'ai supposé qu'il fallait d'abord qu'il maîtrise les compétences langagières attendues en fin de maternelle.

Je me suis donc demandée en quoi l'écrit permet à l'élève, dès le plus jeune âge, de se construire dans l'apprentissage de la lecture.

Mes recherches ont défini ce qu'est un lecteur, les compétences, les étapes d'apprentissage et les éléments ayant une influence sur la lecture. J'ai ensuite voulu établir le lien lecture-écriture et déterminer la place et les enjeux de l'écrit dans l'apprentissage de la lecture. Enfin, pour savoir si le projet de lecteur, mais aussi l'apprentissage de la lecture, sont en lien avec l'avancée de l'élève dans son apprentissage de l'écrit, j'ai mis en place une séquence sur l'écrit suivie d'une évaluation de compétences.