



HAL
open science

La ritualisation d'une activité de production d'écrits par l'écoute d'œuvres de la littérature jeunesse en cycle 2

Jérôme Inisan

► To cite this version:

Jérôme Inisan. La ritualisation d'une activité de production d'écrits par l'écoute d'œuvres de la littérature jeunesse en cycle 2. Education. 2022. dumas-03751971

HAL Id: dumas-03751971

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03751971>

Submitted on 16 Aug 2022

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

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

MÉMOIRE DE MASTER 2

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention Premier Degré – Parcours Professeur des écoles

La ritualisation d'une activité de production
d'écrits par l'écoute d'œuvres de la littérature
jeunesse en cycle 2

Présenté et soutenu par

Jérôme Inisan, n° étudiant 40005334

Année universitaire 2021 - 2022

Sous la direction de :
Christine Vénérin

Jury :
Christine Vénérin, maître de conférences en Sciences du langage
Pascale Blanchet, PREC, formatrice premier degré, INSPE

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	3
RÉSUMÉ.....	4
INTRODUCTION.....	5
PARTIE 1. LES FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA RECHERCHE SUR LA LECTURE.....	8
1. LES FONDEMENTS SCIENTIFIQUES DE LA RECHERCHE SUR LA LECTURE.....	8
1.1. <i>Les premiers travaux de recherche sur la lecture.....</i>	9
1.2. <i>La lecture et le fonctionnement cérébral.....</i>	9
1.3. <i>L'apprentissage de la lecture.....</i>	11
2. LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES DE L'ÉDUCATION NATIONALE.....	11
2.1. <i>De l'école obligatoire.....</i>	11
2.2. <i>... Au rôle de la lecture dans les instructions officielles.....</i>	12
2.3. <i>Focus sur la lecture dans le programme du cycle 2.....</i>	13
3. LA SITUATION DES ÉLÈVES FRANÇAIS EN COMPRÉHENSION.....	14
3.1. <i>La situation de la France : l'évaluation PIRLS.....</i>	14
3.2. <i>Le cas de l'illettrisme à La Réunion.....</i>	17
4. UN ENVIRONNEMENT PROPICE À L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE.....	20
4.1. <i>Le choix d'une pédagogie d'apprentissage.....</i>	20
4.2. <i>Le temps accordé à la lecture.....</i>	20
4.3. <i>L'effectif de la classe.....</i>	22
4.4. <i>L'impact du milieu social de l'élève.....</i>	22
4.5. <i>Focus sur la littératie familiale.....</i>	24
PARTIE 2 : METHODOLOGIE DU RECUEIL DE DONNEES.....	25
1. LE CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE.....	25
1.1. <i>Présentation de mon parcours professionnel.....</i>	25
1.2. <i>Le territoire de l'établissement scolaire.....</i>	25
1.3. <i>La classe en responsabilité.....</i>	26
1.4. <i>Un constat : un déficit en lecture individuelle.....</i>	26
2. LE DISPOSITIF MIS EN ŒUVRE DANS LA CLASSE.....	27
2.1. <i>Les attendus de l'institution en matière de lecture.....</i>	27
2.2. <i>La genèse du dispositif.....</i>	30
2.3. <i>Schématisation et description du dispositif de lecture-écriture.....</i>	31
PARTIE 3 : ANALYSE DU DISPOSITIF ET DES PRODUCTIONS DES ELEVES....	38
1. L'ANALYSE DU DISPOSITIF.....	38

1.1.	<i>Ses points forts</i>	38
1.2.	<i>Ses points faibles</i>	39
1.3.	<i>La confrontation à la réalité de la période et du contexte</i>	42
2.	ANALYSE DES PRODUCTIONS D'ÉLÈVES	42
2.1.	<i>Analyse de la production de l'élève 1</i>	43
2.2.	<i>Analyse de la production de l'élève 2</i>	45
2.3.	<i>Analyse de la production de l'élève 3</i>	47
3.	LES AMÉLIORATIONS ENVISAGEABLES DU DISPOSITIF	49
3.1.	<i>La mise en place d'un dispositif adapté pour les élèves en difficulté de lecture</i>	49
3.2.	<i>Une sensibilisation à la résolution d'un conte</i>	50
3.3.	<i>Un travail sur l'intertextualité</i>	50
3.4.	<i>L'évaluation de l'oral</i>	51
3.5.	<i>La mise à disposition du tapuscrit de l'œuvre</i>	51
	CONCLUSION	52
	BIBLIOGRAPHIE – SITOGRAFIE	54
	ANNEXE 1 : PRODUCTIONS DE L'ELEVE 1	56
	ANNEXE 2 : PRODUCTIONS DE L'ELEVE 2	58
	ANNEXE 3 : PRODUCTIONS DE L'ELEVE 3	60

REMERCIEMENTS

Ce mémoire est le fruit de la combinaison de plusieurs évènements qui ont eu lieu tout au long de mon master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation :

- Une communication autour des enjeux de l'illettrisme afin de sensibiliser la population, les JNAI¹ ;
- Une rencontre avec un acteur local en charge de l'illettrisme, Benjamin Gérard ;
- Une interaction avec les acteurs mobilisés au sein de l'INSPE de Bellepierre (Saint Denis de La Réunion) à travers le dispositif PLCI et Liliane Pelletier ;
- Et surtout l'investissement de Christine Vénérin, maître de conférence en Sciences du langage à l'INSPE de La Réunion, ma directrice de mémoire, qui a su me redonner courage et persévérance à des moments cruciaux de cette formation, je dois notre mise en relation à Pascale Blanchet, PREC, formatrice premier degré, INSPE de La Réunion.

Je remercie donc chaque personne qui a apporté sa pierre à cet édifice et qui m'a aidé à construire les fondations de ce mémoire, mais aussi bien sûr, le socle de ma construction professionnelle en tant que professeur des écoles.

¹ Journées Nationales d'Action contre l'Illettrisme

RÉSUMÉ

La production d'écrit implique un processus cognitif complexe. Les compétences de scripteur doivent être travaillées dès le cycle 2 où l'élève se familiarise avec l'écrit. Le mémoire analyse la mise en œuvre d'un dispositif élaboré par un professeur des écoles stagiaire. Ce dispositif propose une lecture ritualisée autour d'écoutes successives et de rappels de quatre albums de jeunesse ayant pour finalité des productions d'écrits singulières.

SUMMERY

Writing is a complex cognitive process. Writer skills must be worked on from cycle 2 where the student becomes familiar with writing. The thesis analyzes the implementation of a device developed by a trainee school teacher. This device offers a ritualized reading around successive listenings and reminders of four youth albums whose purpose is the production of singular writings.

INTRODUCTION

La lecture est une compétence qui permet aux êtres humains de s'ouvrir à l'autre, de s'ouvrir au monde, de transmettre des connaissances essentielles à notre survie. Un des premiers actes réalisés par les mouvements islamistes radicaux lors de la prise de pouvoir de l'État islamique en Irak en 2015 a été de détruire des milliers d'ouvrages datant pour certains de 5 000 avant J.-C. Publications scientifiques, philosophiques et culturelles témoins de l'histoire du pays, ces ouvrages d'une valeur culturelle inestimable ont été réduits en poussière pour un seul but : éliminer les ennemis que représentent la science et la culture. Cette triste actualité récente souligne l'importance de l'écriture, et par conséquent, sensibilise tout enseignant à l'apprentissage de la lecture, vecteur d'apprentissage, de culture, de savoir.

« Lire, c'est boire et manger. L'esprit qui ne lit pas maigrit comme le corps qui ne mange pas. » (Hugo, 1840²). La relation entre la lecture et le développement cérébral de l'être humain est mise en exergue dans cette comparaison de Victor Hugo. Lire est considéré par le célèbre écrivain comme un besoin physiologique au même titre que manger et boire ; l'homme serait donc dans l'incapacité de survivre sans être en capacité de communiquer à travers l'écrit et donc de décoder l'écriture et d'y donner son sens. Le rapport des élèves à la lecture sous-tend ainsi la capacité de l'enfant à prendre son envol dans les autres apprentissages fondamentaux, de devenir un citoyen clairvoyant dans les enjeux du monde dans lequel nous vivons, un adulte responsable qui s'épanouit dans notre société.

Malgré cela, l'illettrisme touche près de 7% de la population française d'après une étude de 2018 avec une prédominance pour les hommes (60,5%). J'ai personnellement été sensibilisé sur les enjeux actuels autour de l'illettrisme dans le cadre du dispositif PLCI (Prévenir et Lutter Contre l'Illettrisme) qui était mis en œuvre par Liliane Pelletier (INSPE de La Réunion) jusqu'en 2021. Ma sensibilité sur les enjeux autour de l'illettrisme est notamment liée à un évènement en particulier qui a suscité mon intérêt pour cette cause : Les journées nationales d'action contre l'illettrisme (JNAI) qui avaient lieu du 7 au 13 septembre 2020 à La Réunion. J'ai été personnellement choqué par les chiffres diffusés qui faisaient état d'environ 120 000 Réunionnais³ en situation d'illettrisme, soit 22,6 % des 16 à 65 ans ayant été scolarisés en France. Le taux d'illettrisme apparaît donc plus de trois fois plus élevé à La Réunion qu'en

² Citation de Victor Hugo, *Faits et croyances*, 1840.

³ Selon une étude effectuée en 2011 de l'INSEE (Michaïlesco et Le Grand).

métropole. Le constat est encore plus frappant quand on observe la situation des jeunes reçus à la Journée nationale de citoyenneté à La Réunion où 11,2% étaient en situation d'illettrisme en 2015 contre 3,6% en France métropolitaine.

Suite à la communication autour de l'évènement, j'ai pris contact avec M. Benjamin Gérard en charge de la lutte contre l'illettrisme à la préfecture dans le but d'apporter une modeste contribution et m'intéresser aux dispositifs en place à La Réunion et aux modalités de formation des adultes dans cette situation. Le réseau en place étant essentiellement fondé sur le salariat (dans les « Cases à Lire »), il ne semble pas intégrer de bénévoles. Avec du recul, sachant les contraintes imposées par le rythme du master et les enjeux de la régularité nécessaire pour une relation efficace avec les populations concernées, j'aurais difficilement pu me rendre disponible en tant que bénévole.

Le choix d'intégrer le master qui prépare aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation au premier degré est celui d'exercer un métier qui a du sens, celui de permettre à des enfants de devenir des adultes autonomes et responsables. Professeur des écoles stagiaire depuis la rentrée 2021, je suis moi-même confronté aux difficultés de lecture d'une partie des élèves de ma classe de CE2 / CM1 située à Bois de nèfles Saint Paul, en zone hors éducation prioritaire (EP). Mon directeur d'école a proposé à l'Académie de La Réunion de faire partie des écoles pilotes dans le cadre d'une évaluation académique sur le niveau des élèves de CE2. Cette évaluation expérimentale a été l'opportunité de bénéficier d'un test de fluence et d'un outil permettant d'analyser les groupes de besoin dans la classe. Il semble que ce test pourrait avoir un intérêt de comparaison des résultats obtenus entre des classes de CE2 issus de l'éducation prioritaire (REP et REP+) bénéficiant de classes dédoublées en CP et CE1 par rapport aux écoles situées hors EP. Sur 23 élèves testés en fluence en début d'année scolaire, 7 d'entre eux n'étaient pas en capacité de lire plus de 26 mots à la minute et étaient donc non-lecteurs, dont un élève de CM1. 7 d'entre eux étaient en capacité de lire entre 30 et 64 mots à la minute seulement (dont 2 élèves de CM1) et constituaient donc un groupe d'élèves fragiles car le niveau de performance de mots correctement lus à la minute (MCLM) attendu à la fin du CE1 est 70 mots. Ce constat impose une prise en charge particulière de ces élèves et une obligation de différencier notre pédagogie dans le but de développer leur autonomie et surtout leur intérêt à la lecture.

On peut alors s'interroger sur les origines de ces difficultés et les attendus de l'institution sur l'instruction de la lecture. Le guide « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP » publié par le Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et du sport (MENJS, 2019) nous indique que « les élèves qui obtiennent les résultats les plus faibles sur le plan de la fluidité ont

également les résultats les plus faibles en compréhension ». Cela pose question quant à la relation entre lecture et compréhension. Le guide nous indique également que « Comprendre un texte, c'est-à-dire se faire une représentation mentale cohérente qui intègre toutes les informations du texte, suppose, une fois les mots identifiés, d'en activer la signification. »

Dans ce mémoire professionnel, je me suis intéressé à la mise en place d'un dispositif autour de la lecture d'albums de jeunesse qui a pour objet de développer la compréhension de l'élève et de faciliter l'entrée dans une production d'écrit.

Dans une première partie, nous évoquerons les fondements de la recherche sur la lecture en nous interrogeant sur les préconisations de l'Éducation nationale et la situation des élèves français et réunionnais en lecture. La seconde partie permettra d'explicitier le dispositif mis en œuvre et de contextualiser l'environnement du dispositif. Enfin, dans une troisième partie, nous analyserons le dispositif ainsi que les productions d'élèves afin de proposer des pistes d'amélioration.

QUESTION DE RECHERCHE :

La ritualisation d'une activité de production d'écrits en lien avec l'écoute d'une œuvre de littérature de jeunesse permet-il de faciliter l'entrée dans l'écrit et la lecture d'élèves de fin de cycle 2 ?

PARTIE 1. LES FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA RECHERCHE SUR LA LECTURE

Afin de réfléchir à l'origine des difficultés en lecture, nous devons nous interroger sur ce que nous indique la science à propos du développement cognitif nécessaire au développement des compétences du lecteur. En effet, pour comprendre pourquoi certains élèves n'arrivent pas à déchiffrer et comprendre un texte, il est d'abord judicieux de réfléchir à comment cette compétence s'acquière lors des premiers apprentissages. Ensuite, ces fondements scientifiques sont à mettre en relation avec les instructions officielles de l'Éducation nationale et ce que nous disent les statistiques sur les problématiques de compréhension des élèves en lecture.

D'après le rapport de l'Observatoire National de la Lecture (ONL, 2005)⁴, « Lire, c'est extraire d'une représentation graphique du langage la prononciation et la signification qui lui correspondent. Le matériel étant généralement porteur de sens, nous le traitons (le lisons) pour en extraire ce sens. [...] On lit pour comprendre, quelle que soit la motivation ultérieure de cette compréhension : s'informer, se distraire, apprendre, etc. ». Nous allons nous appuyer sur cette définition pour nous interroger sur le traitement qui permet au lecteur d'interpréter un code en un signifiant.

1. Les fondements scientifiques de la recherche sur la lecture

La question centrale de cette partie réside à reconnaître les concepts scientifiques qui sont en jeu pour développer les compétences de lecteur. La première page d'introduction du guide orange du MENJS⁵ (2019) explicite les interrogations que nous avons concernant les bases de la recherche : Que signifie « savoir lire » ? Que signifie « savoir écrire » ? La finalité de la lecture consiste dans la compréhension d'un texte lu. Pour cela, l'individu doit d'abord mettre en place des automatismes afin de décoder, déchiffrer un mot, une phrase, un texte dans le but de lui donner du sens.

Pour entrer dans un processus de compréhension, l'effort cognitif est complexe entre l'interprétation du code de l'écrit par notre cerveau, la mémorisation de cette information et la

⁴ Rapport - n° 2005-123, novembre 2005 - Observatoire national de la lecture - Inspection générale de l'éducation nationale – « L'apprentissage de la lecture à l'école primaire ».

⁵ MENJS : Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports

retranscription en une image mentale qui impose parfois de savoir lire entre les lignes du texte c'est-à-dire comprendre l'implicite, être capable de faire des inférences.

1.1. Les premiers travaux de recherche sur la lecture

La découverte de l'imprimerie au milieu du XVe siècle par Gutenberg, jeune graveur et joaillier de Mayence, permet au livre de connaître une forte expansion. Le premier ouvrage fabriqué entre 1450 et 1455 est alors une bible. Le livre tel que nous le connaissons aujourd'hui a subi une lente démocratisation avec l'évolutions des matériaux au XIXe siècle (toile au lieu du cuir pour sa couverture) puis avec l'apparition au XXe siècle du livre de poche. Cela explique que les enjeux de la recherche sur la lecture soient assez récents.

L'origine des travaux de recherche sur les enjeux de la lecture ont donc débuté dans les années 1970. D'après Rodes (2001), l'important était à l'époque que les élèves intègrent la « belle langue et les éléments d'une culture nationale » par imprégnation à travers la lecture des auteurs consacrés. Rodes nous montre également au travers d'une étude historique des manuels la part limitée accordée à la compréhension. Il cite l'extrait d'un manuel scolaire de M. Duru (Hachette, 1962⁶) qui fut très diffusé dans les années 60 où « l'auteur précise à propos de l'étude du sens : « [elle] sera brève car l'essentiel est de lire et de lire encore » ». Ce même article rappelle également que les IO de 1960 associent la compétence en lecture au déchiffrage. Cela montre la place prépondérante du décodage par rapport à la compréhension dans les supports pédagogiques de l'époque.

1.2. La lecture et le fonctionnement cérébral

D'où vient notre capacité à reconnaître des mots, des phrases ? Par quel procédé sommes-nous capables de donner du sens à un code ?

Ahr (2016) rend compte dans son article des avancées de l'imagerie cérébrale qui permet de mieux comprendre les aires cérébrales et signale qu'« il a été démontré qu'une aire se mobilise davantage lors de la reconnaissance visuelle de lettres ou suites de lettres (mots ou pseudomots) qu'à l'écoute des sons associés à ces stimuli ou à la reconnaissance visuelle d'autres types de stimuli, tels des visages, objets, ou bâtiments (Jobard, Crivello & Tzourio-Mazoyer, 2003). Cette aire spécialisée dans la lecture a été baptisée aire de la forme visuelle

⁶ Duru, M. & G. *Lectures actives*. Cours élémentaire. Classiques Hachette / Duru, M. & G. *Lectures actives*. Cours moyen. Classiques Hachette. Nombreuses éditions à partir de 1951.

des mots. » (p. 18). Cette aire se situerait d'après Dehaene (cité par Ahr, 2016, p. 19), entre l'aire du langage et l'aire visuelle car elle mobilise à la fois les capacités cognitives liées à la reconnaissance des lettres, des graphèmes et phonèmes mais aussi notre capacité à comprendre le sens de ce qu'on lit. Dans ce même article, on apprend que des recherches menées par Dehaene, Cohen, Morais & Kolinsky en 2015 ont permis de révéler que cette zone était peu développée chez les non-lecteurs. En tant qu'enseignant, d'après cet article, nous devons donc réfléchir à la manière de développer ou de recentrer les activités sur cette zone du cerveau afin de la mobiliser au maximum et la rendre efficace.

Selon des critères neuroscientifiques, Ahr (2016) définit l'activité de lecture ainsi : « Apprendre à lire, ce serait donc s'adapter aux contraintes cérébrales par le jeu d'un type de plasticité cérébrale très spécifique, le recyclage neuronal. » La difficulté essentielle de l'acquisition de la compétence de lecteur est qu'elle met en jeu des processus qu'on ne peut observer selon Bouchafa (2019). Par ailleurs, l'adulte est inconscient de son propre mécanisme lui donnant accès à cette capacité car celle-ci est automatisée. L'enfant, tout comme l'adulte, ne peut donc expliquer les difficultés qu'il peut avoir dans l'assimilation de cette fonction cognitive.

D'après le modèle communément appelé « modèle de Frith », l'acquisition de la lecture peut être décomposée en 3 stades :

1. Le stade logographique : les enfants reconnaissent globalement les mots comme ils pourraient nommer une image. Ce stade s'étendrait au début de l'école maternelle jusqu'au début du CP. Diverses études montrent qu'à ce stade, les élèves tiennent compte d'indices, de leur connaissance du code orthographique, de la forme et la longueur du mot pour décoder un mot.

2. Le stade alphabétique : l'enfant apprend la lecture et cherche à faire correspondre graphèmes (lettres ou groupes de lettres) et phonèmes (sons).

3. Le stade orthographique : l'enfant est capable de reconnaître un mot instantanément sans mettre en place ses capacités de décodage grâce à une rencontre répétée avec le vocabulaire et l'assimilation du mot avec son sens.

Le passage par chaque stade permet à l'élève de s'appuyer sur les connaissances antérieures acquises pour construire son chemin lexical durant son apprentissage de la lecture.

1.3. L'apprentissage de la lecture

La langue française est constituée de 36 phonèmes qui sont retranscrits par des graphèmes à partir des 26 lettres de l'alphabet. La particularité de la langue française est qu'un même phonème peut s'écrire d'une multitude de manières, le guide orange (MENJS, 2019) souligne que le phonème /in/ peut s'écrire avec 24 graphèmes différents (notamment in, ain, ein, un, ym, ...). L'apprentissage de la langue française impose donc de maîtriser le principe alphabétique puis de savoir décoder les combinaisons de graphèmes pour apprendre à lire : correspondance graphèmes / phonèmes. Le guide propose cette formule définitoire de l'acte de lire : « Lire, c'est déchiffrer un écrit pour comprendre un message ainsi oralisé. ». Richardeau (1987) explique que « Lire, c'est produire un sens à partir d'indices visuels de nature alphabétique : cette production étant donc facilitée par des possibilités d'anticipation. » Ce même auteur dénonce le raccourci effectué par certains chercheurs entre le passage du stade oral au stade écrit ou une mesure par un tachistoscope⁷.

Goigoux et Cèbe (2018) commencent la présentation de leur manuel par cette affirmation : « La lecture d'un texte suivie de questions ne suffit pas » en référence à des propos tenus par Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale. D'après ces mêmes auteurs, le développement des compétences du lecteur impose avant tout de comprendre le texte, ce qui implique d'acquérir des compétences narratives de production (être en mesure de raconter une histoire). Cette compétence va de pair avec la capacité du lecteur à se mettre dans la peau d'un personnage en fabriquant une représentation mentale des personnages, à développer l'empathie de l'élève pour comprendre les stratégies individuelles induites dans l'histoire (références implicites, inférences).

2. Les instructions officielles de l'Éducation nationale

2.1. De l'école obligatoire...

La loi sur l'enseignement obligatoire en primaire instaurée par Jules Ferry en 1882 donne une place prépondérante à la lecture dans le but de construire la citoyenneté de la population autour des valeurs de la République et de souder la population au sein de la nation. La lecture est un apprentissage qui permettra au citoyen de se construire tout au long de sa vie. Il n'en reste pas moins que l'école de Jules Ferry instaure une différence entre les citoyens,

⁷ Source Wikipédia : appareil permettant la présentation ultra rapide d'un stimulus à un seul visuel à la fois.

ceux destinés à évoluer dans les milieux favorisés et le reste du peuple qui recevra une instruction centrée sur des préoccupations d'ordre moral et civique. L'accent est mis sur la lecture avec une ambition exprimée par Jules Ferry d'une quête de sens. C'est ce que rapporte Claude Lelièvre dans son interview du 7 septembre 2004 pour le journal *Les Échos* : « Ferry pense que l'orthographe ne doit pas être aussi « chinoise » qu'elle l'est ; et il s'élève contre les instituteurs qui abusent de la dictée et survalorisent l'orthographe. Même chose pour l'apprentissage de la lecture. Il préconise de mettre le temps qu'il faut pour apprendre à lire plutôt que de le faire mécaniquement. »

2.2. ... Au rôle de la lecture dans les instructions officielles

Rodes (2001) déroule dans son article le rapport à la lecture dans les instructions officielles (IO). La lecture est considérée comme « l'activité première » dans les IO de 1958. Cependant, la définition même de la lecture est centrée sur le déchiffrage car l'auteur explicite que « la lecture, c'est le modèle de lecture expressive rappelé de manière ininterrompue depuis 1923. ». Ce même auteur poursuit à propos des IO de 1972 en nous expliquant que celles-ci marquent un tournant par rapport aux publications antérieures et tendent à prendre en compte les envies et les besoins de l'élève et non uniquement les ambitions de l'institution, ce que rappelle Rodes (2001) en ces termes : « La lecture est conçue comme une activité de communication et d'expression où la compréhension est essentielle et pour laquelle l'élève doit être motivé et participatif : « On ne lit beaucoup que si on lit avec plaisir. » ».

Par ailleurs, il convient de signaler l'essor de la littérature jeunesse dans les années 70 qui tend à rendre plus accessible la littérature pour les plus jeunes. La circulaire de 1984 améliore encore l'accès au livre en équipant les écoles en BCD (Bibliothèque Centrale Documentaire). Cette circulaire a pour objet de mettre en place un réseau de bibliothèques destiné à favoriser et à simplifier l'accès à la lecture pour les plus jeunes.

Dans une note de service⁸ de 2018, le ministre de l'Éducation nationale insiste sur les étapes permettant à l'élève de devenir lecteur et scripteur à travers une évolution progressive du volume et de la richesse lexicale des œuvres étudiées tout au long de la scolarité des élèves. En cycle 2, il est attendu de l'enseignant d'avoir fait étudier entre cinq et dix œuvres par année scolaire. Afin de développer la culture littéraire des élèves, ce volume d'œuvres progresse en cycle 3, soit 5 ouvrages de littérature de jeunesse contemporaine et 2 œuvres du patrimoine en

⁸ La note de service a été publiée dans le BO spécial n°3 du 26 avril 2018.

CM1, puis 4 ouvrages de littérature de jeunesse contemporaine et trois œuvres du patrimoine en CM2. Le site Éduscol accompagne l'enseignant afin de définir une lecture en réseau grâce à des listes de référence de littérature de jeunesse adaptée en fonction du projet pédagogique de celui-ci. Ces préconisations ministérielles ne font que renforcer des compétences présentes dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015) sur lequel est fondé le programme scolaire de l'entrée à l'école élémentaire jusqu'à la fin du cycle 4 (la classe de 3^{ème}). Ce socle est décomposé en cinq domaines : les langages pour penser et communiquer ; les méthodes et outils pour apprendre ; la formation de la personne et du citoyen ; les systèmes naturels et les systèmes techniques ; les représentations du monde et l'activité humaine. Le but du socle est « d'identifier les connaissances et compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire. ».⁹ Le socle commun met l'accent sur la maîtrise du domaine des langages constitué d'objectifs spécifiques : la lecture et la compréhension sont des éléments fondamentaux pour l'atteinte des autres domaines du socle.

2.3. Focus sur la lecture dans le programme du cycle 2

Lorsque l'on recherche le nombre d'occurrences du mot « lecture » dans le programme du cycle 2, on le trouve 83 fois, 34 fois le mot « compréhension » contre 58 fois le mot « nombre ». Même si cette recherche n'a aucune valeur scientifique, cela révèle tout de même une certaine importance accordée à la lecture dans le programme du cycle 2.

Si l'on en revient au fond, le programme donne une place centrale à la langue française dans la construction des automatismes (décodage) et la compréhension de l'écrit. Le programme ambitionne une lecture fluide dès le CP grâce à un travail en classe sur la construction du lexique associée à l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe. Il met l'accent sur le fait que l'apprentissage de la langue passe par l'ensemble des disciplines étudiées (interdisciplinarité). Il est attendu de l'enseignant de mettre en œuvre plusieurs séances par jour d'apprentissage de la langue au travers d'activités de lecture, d'écriture, de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire. La classe de CP doit permettre l'apprentissage systématique de ces correspondances graphèmes-phonèmes qui est progressivement automatisé. Des activités de lecture doivent être mises en œuvre en lien avec des activités d'écriture afin de parvenir à l'autonomie de l'élève dans son parcours de lecteur, ce que formule le programme du cycle 2 en ces termes : « Écrire est l'un des moyens d'apprendre à lire, en lien avec le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe et la compréhension.

⁹ Source Eduscol

La multiplicité des entraînements, sous diverses formes, conduit à une automatisation progressive. La compréhension est la finalité de toutes les lectures. »¹⁰ Le programme préconise l'étude de cinq à dix œuvres par année scolaire du CP au CE2 et sensibilise l'enseignant sur le fait de mettre en œuvre une routine sur une restitution des lectures personnelles de l'élève (lecture plaisir).

3. La situation des élèves français en compréhension

3.1. La situation de la France : l'évaluation PIRLS

L'évaluation internationale PIRLS¹¹ (Progress in International Reading Literacy qui peut être traduit par « programme international de recherche en lecture scolaire ») des élèves de CM1 (pour la France) en compréhension de l'écrit met en perspective la mesure de la compréhension de textes littéraires des élèves français par rapport aux autres pays de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques). Cette étude est conduite par l'IEA (International Association for the Evaluation in Educational Achievement) basée aux Pays-Bas qui évalue l'apprentissage de la lecture dans les pays participants.

50 pays ont participé à cette évaluation internationale qui a été conduite en France par la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance) en mars 2016. L'étude utilise des modèles statistiques de réponse à l'item (MRI)¹² avec une moyenne internationale fixée à 500 (indice de référence).

1 - Regroupements des pays proches de la France

PIRLS 2016	Score moyen global (<i>Écart-type</i>)
Pays de l'OCDE (28 pays)	541 (73)
Union européenne (24 pays)	540 (71)
France	511 (69)

Lecture : le score moyen des 28 pays (dont la France) appartenant à l'OCDE et présents dans l'étude est de 541.

Champ pour la France : Métropole, Guadeloupe et Martinique.

Sources : IEA - MEN-DEPP.

Réf. : Note d'information, n° 17.24. © DEPP

¹⁰ Programme du cycle 2 publié sur le site d'Eduscol

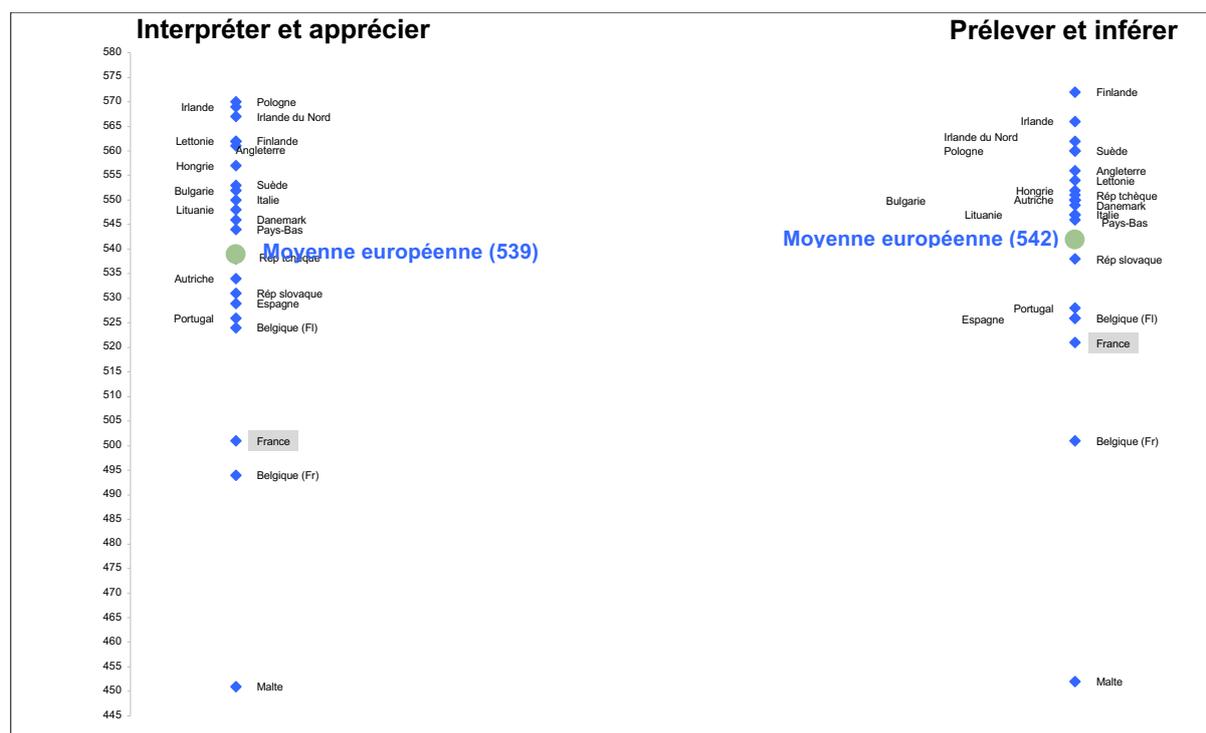
¹¹ PIRLS 2016 : Note d'information n° 17.24 décembre 2017 – DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance)

¹² Cette méthode est probabiliste et suppose (postulats) que la réponse à un item (la probabilité de répondre correctement) est une fonction des caractéristiques de l'individu (traits latents) et des caractéristiques de l'item (niveau de difficulté de l'item, capacité de discriminer, la probabilité de répondre juste par hasard). Source : www.psychometrie.jlroulin.fr

Les conclusions tirées et publiés par la DEPP de cette évaluation sont que la France (score 511) se situe au-delà de la moyenne internationale (500) mais en deçà de la moyenne européenne (540) et de celle de l'OCDE. 33 pays ont un score supérieur à la France et 16 pays, un score inférieur. Le rapport de la DEPP met en exergue le fait qu'entre l'évaluation de 2001 et celle de 2016, la performance de la France est en nette baisse (-14 points) avec un focus important sur la compréhension de textes informatifs (- 22 points) et des textes narratifs (- 6 points).

L'étude s'est aussi intéressée aux enseignants en les interrogeant sur leur pédagogie. Ils estiment, d'après ce rapport, être moins nombreux que leurs collègues européens « à proposer à leurs élèves chaque semaine des activités susceptibles de développer leurs stratégies et leurs compétences en compréhension de l'écrit. »¹³

L'étude apporte une information qualitative qui se situe dans les compétences intrinsèques à la compréhension de l'écrit. On peut observer dans le tableau ci-dessous le décalage important entre les élèves français et les élèves européens dans le processus de compréhension de texte qui fait appel à l'interprétation d'un texte et son appropriation par l'élève.



Ce tableau nous montre que la France se situe nettement sous la moyenne européenne sur ces deux compétences, ce qui nous amène à nous interroger sur la pertinence de l'enseignement de la lecture et des stratégies de compréhension de textes littéraires. Le deuxième tableau ci-

¹³ PIRLS 2016 : Note d'information n° 17.24 décembre 2017 – DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance).

dessous met en lumière le regard des enseignants sur la didactique de l'enseignement de la lecture. Les enseignants interrogés constatent une faible relation entre l'univers de référence convoqué dans les textes étudiés et le vécu de l'élève, ainsi que le manque de mise en réseau des textes étudiés en classe et le manque de questionnement des élèves sur les intentions des auteurs.

7. À quelle fréquence demandez-vous aux élèves de faire les choses suivantes pour les aider à développer leurs aptitudes ou leurs stratégies de compréhension de l'écrit ? en %.

Modalité de réponse : « Au moins une fois par semaine »	France	Moyenne des 21 pays de l'UE dont le score est supérieur à celui de la France	Écart
Retrouver des informations dans un texte	99	96	+ 3
Expliquer ou argumenter pour montrer ce qu'ils ont compris	91	94	- 3
Dégager les idées principales du texte	89	93	- 4
Généraliser ou élaborer des inférences à partir du texte	64	79	- 15
Prévoir ce qui va se passer dans la suite du texte	59	72	- 13
Comparer le texte à des lectures antérieures	50	69	- 19
Comparer ce qu'ils ont lu à des faits qu'ils ont vécus	41	82	- 41
Décrire le style ou la structure du texte	41	60	- 19
Déterminer la perspective ou les intentions de l'auteur	36	56	- 20

Lecture : 50 % des élèves français ont un enseignant qui déclare leur proposer au moins une fois par semaine de « Comparer le texte à des lectures antérieures », contre 69 % en moyenne des 21 pays de l'UE dont le score est supérieur à celui de la France.
 Champ pour la France : métropole + Guadeloupe + Martinique. Sources : IEA - MEN-DEPP. Réf. : Note d'information, n° 17.24 © DEPP

Sachant que le programme scolaire des élèves de l'île de La Réunion est calqué sur celui de la métropole tout comme les manuels scolaires, nous pouvons nous interroger sur la pertinence de l'enseignement de la lecture dans ce territoire d'outre-mer.

3.2. Le cas de l'illettrisme à La Réunion

Ginet (2021) affirme que l'illettrisme doit avant tout être considéré « comme un rapport précaire, difficile, peu assuré, douloureux, voire honteux, à la langue écrite ». Il considère par conséquent l'illettrisme comme un symptôme d'une problématique plus lourde qu'un simple problème d'acquisition d'une compétence. Dans cette perspective, Navin (2007), doctorant en histoire, se pose légitimement la question de savoir si les élèves qui sont en situation d'échec scolaire sont ceux qui n'ont pas réussi à s'adapter au système ou ceux à qui le système n'a pu s'adapter. Au cœur de cette interrogation, c'est la question d'imposer un système éducatif à une culture différente de la culture métropolitaine qui est posée.

Afin de prendre de la hauteur sur les problématiques autour de la maîtrise de la langue française et de l'illettrisme sur l'île de La Réunion, il est essentiel de poser un regard historique sur les spécificités culturelles et l'histoire de ce territoire situé à dix mille kilomètres de la métropole.

○ Recul historique sur l'éducation à La Réunion

Suite à l'abolition de l'esclavage en 1848, des cours pour adultes sont dispensés par les Frères des Écoles chrétiennes à destination des « blancs pauvres » et des affranchis (anciens esclaves) pour leur permettre de développer l'alphabétisation et anticiper les mutations de la société coloniale. D'après Lucas (2007), maître de conférences à l'université de La Réunion, les cours pour adultes concernaient en 1860 quelque 650 adultes. Les médias de l'époque cherchaient à pousser les employeurs à former leurs salariés aux rudiments de la langue, une quinzaine de cours étaient dénombrés sur l'île. La scission avec la religion (séparation de l'église et de l'état en 1901) mit fin à l'organisation de la mission des Frères des écoles chrétiennes. À la fin de l'époque coloniale de La Réunion, d'après ce même document, ce serait près de 50 à 60% de la population qui était en situation d'illettrisme d'après l'évaluation du gouverneur Capagorry. Le gouverneur (cité par Lucas, 2007, p. 20) évoque la faible stimulation culturelle du milieu familial en ces termes « quand à 12 ou 14 ans, l'enfant qui sait lire et écrire retourne dans son milieu familial, souvent il rompt aussi tout contact avec le livre, le journal et la plume et six ou huit ans après, c'est un illettré à peu près complet. »

- La prise en charge de l'illettrisme à La Réunion

En avril 2021, Bardinot retrace pour Réunion la 1^{ère} le travail de l'ARCA, Association Réunionnaise de Cours pour Adultes, qui fêtait ses vingt ans d'action en avril 1990. De 1970 à 1990, cette association proposait un centre de « ré-formation » qui avait pour objet de préparer des personnes sans qualification à intégrer une structure de formation en luttant contre l'analphabétisme. Des stages de formation étaient organisés par des bénévoles essentiellement issus du corps enseignant, et des cours d'alphabétisation dans différentes communes de l'île. Dans l'émission de l'époque, issue des archives de Réunion la 1^{ère}, le président Axel Maillot rappelait que l'association comptait soixante formateurs bénévoles, une cinquantaine de groupes de formation et 48 salariés dans la lutte contre l'analphabétisme. Cette association a ensuite disparu quelques années plus tard par manque de moyens financiers.

Depuis 2011, un dispositif est en place à La Réunion, financé par la Région Réunion. Il s'agit de « La Case à Lire » qui propose « des activités de loisirs articulantes sur la lecture, l'écriture, des ateliers NTIC et de montage vidéo. » Ce dispositif est destiné à accueillir un public sans emploi, sorti du système scolaire à partir de 16 ans. Son objectif est de développer le plaisir de lire et d'écrire au plus proche géographiquement des populations en situation d'illettrisme.

Un autre dispositif existe à sur l'île à destination des élèves en grande difficulté afin de prévenir des problématiques autour des apprentissages fondamentaux : le dispositif CALÉ (Centre Académique de Lecture Écriture) situé à La Plaine des Palmistes. Le centre accueille en externat ou internat des élèves du premier et du second degré. Il a pour objet la réalisation de projets basés sur des activités de lecture, d'écriture et d'expression orale afin de développer des compétences langagières autour de littérature de jeunesse, de documentaires et d'éléments patrimoniaux.

- Tentative de compréhension de l'origine des difficultés d'apprentissage de la langue française à La Réunion

Delorme, Vice-Présidente de la Région déléguée à la formation professionnelle et enseignante en maternelle depuis une vingtaine d'années, a pris du recul sur les profils d'élèves en difficulté. Dans son article (2007), elle fait une relation entre le manque de communication parents / enfants et le retard des élèves dans l'acquisition des savoirs de base. Le manque d'interaction parent / enfant limiterait le développement cognitif des enfants avec un usage excessif de l'impératif et d'une structure langagière très limitée. Il entraînerait aussi une paresse intellectuelle qui empêche de susciter une curiosité dans la vie quotidienne (expliquer à quoi

sert tel achat notamment au marché, lire des publicités) afin d'éveiller l'enfant en français ou en créole. Les statistiques communiquées par cette enseignante font état d'un volume de mots exprimés par les adultes des milieux défavorisés de 50 à 100 mots dans la bouche quand certains adultes en maîtrisent 3 000, ce qui limite le développement lexical des enfants. Cette enseignante nous parle donc d'un « combat inégal » en fonction du milieu social des enfants. Delorme (2007) préconise d'encourager les parents au dialogue avec leur enfant : « Plus vous lui parlez, plus il parlera. »

Par ailleurs, Gauvin (2007), écrivain, Président de l'Office de la langue créole, dans son article « Apprendre à lire à 13 ans » nous détaille les facteurs qui semblent, selon lui, expliquer l'importance de l'illettrisme à La Réunion. Le premier facteur serait la difficulté du graphisme français. Ensuite, viendrait la non maîtrise de la langue créole qui entraîne une insécurité linguistique et culturelle peu propice à la motivation à apprendre. Enfin, selon lui, les exigences du système scolaire français sont trop nombreuses pour des élèves qui ne maîtrisent pas la langue dans son oralité, dans l'écriture, dans la lecture. Il fustige les supports pédagogiques utilisés par les enseignants car il les considère trop éloignés de la vie quotidienne des élèves.

Fayol et Morais (2004) argumentent aussi en ce sens en expliquant que le principe alphabétique est une caractéristique commune à tous les systèmes alphabétiques ; ce qui implique que l'enfant qui a appris à lire et à écrire une langue représentée alphabétiquement ne doit plus découvrir ce principe pour apprendre à écrire une autre langue qui est aussi représentée alphabétiquement. La langue créole n'étant pas enseignée en classe, l'enfant n'a donc pas appris à retranscrire sa langue maternelle usuellement utilisée pour communiquer dans son contexte familial. On peut donc se demander si l'enseignement du créole scriptural, ayant un principe alphabétique commun avec la langue française, permettrait de faciliter l'accès au code du français.

4. Un environnement propice à l'apprentissage de la lecture

Différentes études ont démontré que des facteurs environnementaux interfèrent dans la relation entre l'élève et la lecture. Il s'agit notamment des choix pédagogiques de l'enseignant concernant la méthode d'apprentissage de la lecture.

4.1. Le choix d'une pédagogie d'apprentissage

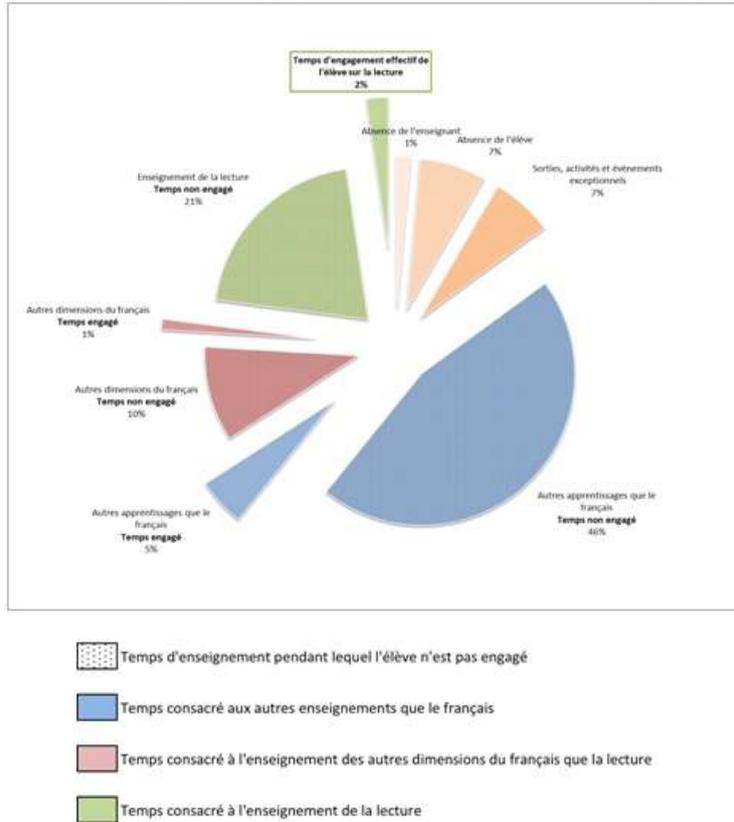
Ecalte et Magnan (2015) soulignent l'intérêt de la méthode phonique appelée aussi phonémique. Cette méthode progressive met en œuvre l'apprentissage de la lecture du son de la lettre à l'écrit ou du phonème à l'oral pour finalement arriver au son du mot puis à la phrase. Cette méthode part des plus petites unités de sons qui sont combinées en unités de plus en plus grandes pour former des mots. Ces enseignants chercheurs listent plusieurs études, Chall (1967), Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky et Seidenberg (2001), la méta-analyse de Ehri et al. (2001), Braibant et Gérard (1996), Goigoux (2000), qui exposent l'intérêt de l'enseignement des correspondances grapho-phonémiques et l'intérêt d'un enseignement explicite dès la maternelle du code alphabétique.

Les études de ces chercheurs viennent donc en opposition à la méthode globale consistant à enseigner la lecture à travers l'apprentissage global des mots (whole word), qui aurait une efficacité moindre lors de la découverte de nouveaux mots à décoder.

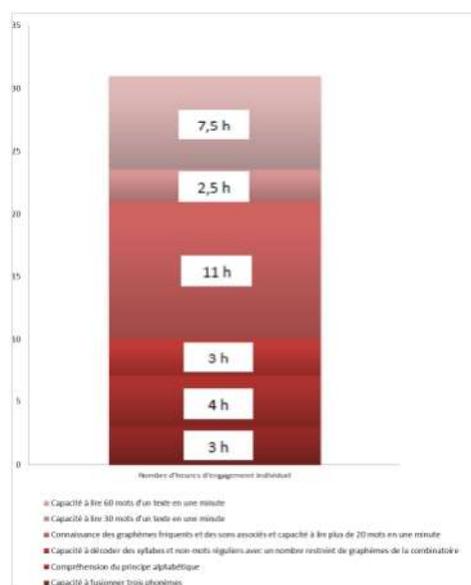
4.2. Le temps accordé à la lecture

Au-delà de la méthode d'apprentissage, le temps accordé au décodage aurait par ailleurs un rôle prépondérant dans l'acquisition des capacités de lecture de l'élève. Dans un article du *Café pédagogique* daté du 21 janvier 2015, Suchaut, pédagogue à l'université de Lausanne, s'est intéressé au temps d'enseignement de la lecture, qu'illustre le graphique ci-après). Il fait le constat concernant l'école française que « le programme de CE1 est incompatible avec les besoins des élèves [...], il faut alléger le programme ou différencier ses objectifs. ». D'après une étude portant sur deux méthodes de recherche sur l'estimation des temps d'enseignement en classe, conduite dans 58 classes de CP (Suchaut, 1996) et des observations conduites dans 50 classes de CP dans le cadre d'un projet Lecture conduit en 2013-2014, le temps consacré à l'enseignement de la lecture ne serait que de 2% soit 5h dans l'année en tenant compte des absences élèves / enseignant et des temps d'activités exceptionnels et sorties.

Titre du graphique : Part du temps d'engagement de l'élève en lecture (*Café Pédagogique*, 2015)



Ce même article souligne que le temps d'engagement nécessaire d'après les recherches d'O'Connor (2010) afin de développer les capacités de lecteur d'un élève en difficulté en CP ne serait que de 35h annuelles pour atteindre une fluence de 60 mots à la minute, fluence moyenne réellement observée pour ce niveau, comme l'indique le graphique ci-dessous. Ce temps serait rallongé en fonction de l'âge des élèves d'après les études menées par les chercheurs Hasbrouck et Tindal en 2006 qui mettent en évidence les facilités d'intégration des nouveaux apprentissages dès le plus jeune âge.



4.3. L'effectif de la classe

Écalte et Magnan (2015) nous livrent le détail d'une étude menée en 2002 sous l'égide du MEN, dans le cadre d'une étude sur l'origine de l'illettrisme dans notre pays. Il s'agissait alors d'analyser l'impact de la réduction des effectifs (8 à 12 élèves par classe) en classe de CP dans des écoles situées dans des milieux défavorisés. Cette expérimentation concernait 2 000 élèves de CP dans 101 classes dont le niveau était comparé à des classes témoins issues des mêmes milieux sociaux, voire dans les mêmes écoles. Les conclusions tirées de cette analyse montrent que les enfants des classes à effectif réduit ont des performances supérieures en lecture et en production écrite de mots par rapport aux enfants des classes témoins. Cependant, l'annulation du dispositif l'année suivante a montré que les élèves ayant bénéficié du dispositif n'ont pas maintenu l'écart dans leur scolarité par rapport au groupe témoin.

Ce constat laisse donc à réfléchir sur les modalités envisageables qui permettraient d'améliorer l'efficacité du dispositif mais aussi sur le fait que, selon cette étude, le seul abaissement de l'effectif des classes ne suffit pas à réduire les écarts dans l'apprentissage des compétences fondamentales dont fait partie la lecture.

D'après les chiffres fournis par l'Éducation nationale, en 2017, 2 200 classes de CP étaient concernées par le dédoublement des classes en REP+, soit 60 000 élèves. En 2018, suite à l'élargissement du dispositif aux écoles en REP, ce sont 3 200 classes de CP et 1 500 classes de CE1 en REP+ qui étaient concernées, soit près de 190 000 élèves dans des classes dont les effectifs étaient proches de douze élèves. Les derniers chiffres fournis sur le site du ministère datent de 2019 et font état de 10 800 créations de classes de CP et de CE1 en REP+ et REP. Ce sont 300 000 élèves qui bénéficient de ce dispositif cette année-là. On peut donc constater qu'en deux rentrées scolaires, les effectifs des classes dédoublées ont été multipliés par 5.

4.4. L'impact du milieu social de l'élève

La relation entre le milieu social de l'élève et sa réussite scolaire est souvent soulignée pour expliquer les écarts qui se creusent entre les élèves. Meuret et Morlaix (2006) se sont posés la question des facteurs exogènes à l'individu qui tendent à donner du sens à ce constat car « pour reprendre la formulation de Héran¹⁴ (1996, p. 37), « la catégorie socioprofessionnelle

¹⁴ Héran, F. 1996. « École publique, école privée : qui peut choisir ? », *Économie et statistique*, 293, 17-40.

n'est pas une force autonome qui propulse les individus là où ils doivent aller. » » Le seul fait de faire partie d'une famille aisée, et donc l'aspect purement financier mettant à l'abri l'enfant de ses besoins physiologique et de sécurité, ne justifie pas à lui-seul la réussite scolaire.

Ces chercheurs ont établi une comparaison entre pays européens qui conclut de l'influence de l'origine sociale sur la compréhension de l'écrit qui serait davantage en lien à des facteurs externes à l'école : relation des parents à la culture (accès à la littérature), éducation de la mère et capacité de communication intrafamiliale (entraide, partage de connaissance au sein de la famille, curiosité intellectuelle familiale). Les inégalités sociales devant l'école seraient donc davantage liées à la manière dont l'enfant se projette dans son environnement (son ambition, sa volonté personnelle, ses habitus (« C'est pour moi » ou « Ce n'est pas pour moi »), la proximité de la culture de la maison (accès à une culture littéraire, artistique) et la proximité avec les codes de l'école au sein de son foyer. Les ressources financières qui permettent à la famille de supporter les coûts d'une scolarité longue peuvent aussi expliquer les écarts entre les élèves dans leur scolarité mais cet élément ne semble pas rentrer en compte lors des apprentissages fondamentaux de l'école primaire.

4.5. Focus sur la littératie familiale

Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'environnement de l'élève influence celui-ci dans la construction de son identité et par conséquent sa représentation de l'école et sa relation au savoir. Écalle et Magnan (2015) soulignent l'importance des connaissances langagières de l'enfant acquises avant la scolarisation de l'enfant notamment sur la reconnaissance du nom des lettres, la compréhension des fonctions de l'écrit et sa capacité à reconnaître et distinguer les sons dans les interactions avec ses parents. Ils soulignent les effets bénéfiques des pratiques de lecture partagée qui permettent à l'enfant de se représenter une histoire et développer ses capacités d'écoute et de compréhension d'un texte lu et d'enrichir sa base lexicale.

Par ailleurs, il semble que ni la lecture d'histoire par le parent, ni la lecture d'histoire par l'enfant ne permettent réellement d'accroître les compétences de lecteur de l'enfant mais uniquement ses capacités de compréhension. Cette activité reste toutefois essentielle pour la construction du lexique, l'appropriation de la structure d'un récit et le développement de la culture de l'enfant sur le monde qui l'entoure. L'utilisation en lecture partagée d'abécédaires permettrait cependant à l'enfant de développer sa conscience phonologique.

Le livre doit être vecteur d'un partage et d'une transmission de la culture patrimoniale partagée entre le parent et l'enfant, de plaisir et de développement de l'imaginaire, et non uniquement un outil ayant pour finalité de développer une compétence spécifique, ce qui appartient davantage à l'instruction scolaire.

Maintenant que nous avons exposé les fondements de la recherche sur la lecture et les attentes de l'institution concernant l'enseignement de la lecture à l'école primaire, nous allons nous intéresser dans une seconde partie à un dispositif mis en place dans une classe de CE2 ayant pour finalité de développer la compréhension et la production d'écrit.

Partie 2 : Méthodologie du recueil de données

1. Le contexte d'enseignement-apprentissage

1.1. Présentation de mon parcours professionnel

Père d'un enfant de 7 ans, je suis actuellement en reconversion professionnelle suite à une dizaine d'années passées en tant que contrôleur de gestion¹⁵ et chef de projet. Entouré de chiffres, de tableurs Excel, enfermé entre quatre murs devant mon ordinateur, j'ai mesuré les limites du quotidien d'un emploi de bureau : le manque de relations physiques, la nécessité d'une rigueur administrative imposée par des codes et un fonctionnement interne souvent rigidifiés par la hiérarchie.

La fonction d'enseignant, bien qu'elle aussi administrée par un cadre institutionnel défini et les programmes scolaires, donne à l'enseignant une liberté pédagogique lui permettant d'évoluer dans ce cadre. La réalité de la relation avec les élèves, mais aussi avec les parents, les collègues et l'institution donne du sens à son action. Cette réalité est d'autant plus forte au premier degré, l'enseignant a pour objectif de former l'élève sur les savoirs, savoir-être, savoir-faire fondamentaux pour la poursuivre de ses études : savoir lire, écrire, compter mais aussi tout simplement savoir apprendre, savoir respecter l'autre, développer sa créativité et s'ouvrir au monde qui l'entoure.

L'engagement recherché par cette évolution professionnelle est celui d'une ambition, me rendre à la fois utile à la société, faire partie intégrante de l'instruction d'enfants et la transmission des savoirs et des valeurs primordiales pour les adultes et citoyens en devenir que sont les élèves.

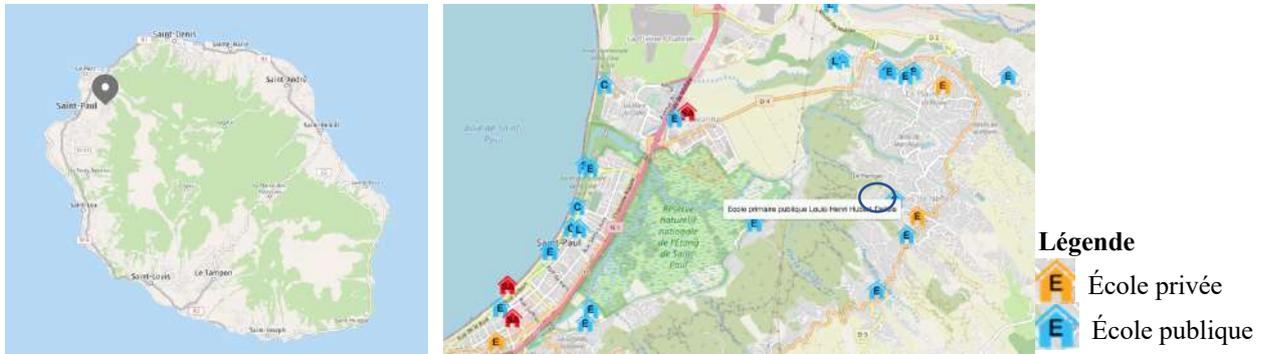
1.2. Le territoire de l'établissement scolaire

La ville de Saint-Paul, située dans l'ouest de La Réunion, s'étale sur plus de 24 000 hectares. C'est l'une des trois plus grandes communes de France, elle en a été le chef-lieu de La Réunion jusqu'en 1738. La ville compte 106 104 habitants au recensement de 2016 (Insee).

L'école Louis Henri Hubert Delisle est située à Bois de nèfles, quartier de la commune de Saint-Paul. Le quartier Bois de nèfles Saint Paul est en fort développement avec une croissance de population de près de 10% en trois ans d'après les recensements de 2012 et 2015. Ce secteur ne compte pas moins de trois écoles primaires dont deux écoles publiques (mon

¹⁵ Source journaldunet.fr : « Le contrôleur de gestion établit des prévisions de budget, fixe des objectifs chiffrés et élabore des outils de contrôle afin de permettre à une entreprise de prendre les bonnes décisions. »

école et Yves Paula) et une école privée (Notre Dame de la Visitation) avec une forte densité d'écoles dans les quartiers alentours (La Plaine Saint Paul : quatre écoles publiques et une privée ; Sans Soucis : 1 école publique ; Le Ruisseau : 1 école publique).



1.3. La classe en responsabilité

L'école Louis Henri Hubert Delisle est dirigée par Calixte Venaissin en cette année scolaire 2021-2022, elle est composée de cinq classes en maternelle, quatre classes en cycle 2 et deux classes en cycle 3. L'effectif de cette école primaire est de 271 élèves au dernier recensement publié sur le site de l'Éducation nationale.

Ma classe de double niveau est composée de 21 élèves de CE2 et 3 élèves de CM1 soit un effectif total de 24 élèves. Un élève bénéficie d'une AESH pour des troubles du comportement. Le niveau de la classe est très hétérogène, comme nous avons pu le constater au travers du test de fluence¹⁶ qui affiche de fortes disparités entre les élèves.

1.4. Un constat : un déficit en lecture individuelle

Lors du questionnement collectif des élèves, l'objet livre, bien qu'apprécié par les élèves d'après mon observation lors des temps de lecture autonome (dispositif « Silence, on lit »), ne semble pas faire partie de leur quotidien au sein de leur foyer. La technologie a tendance à les éloigner du livre, notamment leur attrait pour les dessins animés et les jeux vidéo qui prennent de plus en plus de place dès l'âge de 8-9 ans.

D'après de nombreuses études récentes, le temps passé à lire subit un pivot en fin de cycle 2 car les enfants ont davantage de liberté pendant leur temps libre et peuvent davantage profiter des outils numériques. La facilité que représente l'écran par rapport au livre et sans

¹⁶ Les résultats du test de fluence sont rapportées en introduction de ce mémoire.

aucune mesure : l'information à l'écran est prémâchée, le marketing qu'entoure le média rend l'enfant accroché au support, voire il en devient dépendant. L'enfant n'a aucun effort à faire pour intégrer les dessins animés à disposition en masse avec l'avènement des médias de streaming comme Netflix, Disney + et autres fournisseurs de médias à la demande. L'enfant n'a même plus besoin de « zapper » pour chercher un programme qui lui convient, il a accès à une masse conséquente de contenus.

On peut donc naturellement se poser la question de savoir si les enfants, d'autant plus les enfants réunionnais, se retrouvent réellement dans les albums de jeunesse majoritairement distribués dans les librairies. Mon constat, suite à mon expérience personnelle du secteur géographique de l'école où je vis, est de dire qu'en dehors du réseau très riche¹⁷ de bibliothèques décentralisé du centre de la commune de Saint Paul, le livre est absent de nombreux espaces commerciaux environnants. Les librairies se font rares dans le secteur, seul un magasin d'une chaîne spécialisée dans la distribution de produits culturels et électroniques est présent à 10km de Bois de Nèfles Saint Paul.

Que faire alors pour développer l'attrait de l'enfant pour l'objet livre ? Comment faire en sorte que l'enfant développe ses compétences en lecture / compréhension en dépassant la contrainte du décodage afin de faciliter l'entrée dans l'œuvre ?

2. Le dispositif mis en œuvre dans la classe

2.1. Les attendus de l'institution en matière de lecture

En complément de la mise à disposition des programmes scolaire, le site Eduscol apporte une lecture annuelle des attendus fin de cycle et de la progression attendue des apprentissages dans le support nommé « Les repères de progression du cycle 2 » en français, mathématiques et enseignement moral et civique. Ce document nous apprend davantage sur les savoirs théoriquement acquis par les élèves à l'entrée dans le niveau et ceux qu'ils doivent développer. Il n'en reste pas moins important de consulter les collègues et le LSU¹⁸ de l'élève afin de prendre du recul entre l'enseignement théorique détaillé dans ce support et l'enseignement réellement reçu par l'élève.

¹⁷ Il existe cinq bibliothèques dans la commune : Saint-Paul centre, Le Guillaume, Plateau Caillou, Saint-Gilles-les Bains et Bois-de-Nèfles.

¹⁸ LSU : Livret Scolaire Unique : support qui rassemble l'ensemble des évaluations des compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (SCCC) du début du cycle 2 (CP) à la fin du cycle 4 (3^{ème}).

LANGAGE ORAL	
Compétence spécifique attendue	Ce que les élèves doivent être capables de faire à la fin du niveau de CE2
Langage oral : Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte	<p>Les élèves sont progressivement plus autonomes lors d'une écoute. Ils effectuent des actions construites grâce aux connaissances apportées par cette écoute active et efficace.</p> <p>Ils consolident leur capacité d'écoute dans des activités diverses qui font varier les paramètres (durée, complexité, diversité des objets du propos) et les conditions matérielles (taille du groupe, environnement...).</p> <p>Ils ont conscience des facteurs d'une écoute efficace : repères pris pour comprendre, mémorisation des mots découverts lors de l'audition, visualisation de la cohérence du discours, mobilisation des connaissances personnelles sur le sujet évoqué...</p> <p>Les élèves s'entraînent régulièrement à écouter pour automatiser et acquérir ces procédures. La programmation fréquente d'activités d'écoute, suivies de tâches diversifiées et de temps qui incluent l'explication, la mémorisation et le réemploi du vocabulaire entendu, est indispensable et se pense en liaison avec tous les champs d'apprentissages.</p>

En langage oral, le document met l'accent sur l'autonomie attendue de l'élève de CE2 lors de l'écoute d'un texte lu par un adulte et des représentations mentales construites par l'élève au fur et à mesure de cette écoute (écoute active). L'aspect régulier de cette activité est aussi mis en lumière ce qui implique une ritualisation de cet apprentissage et une mise en réseau afin de pouvoir réinvestir le lexique étudié.

LECTURE COMPRÉHENSION	
Compétence spécifique attendue	Ce que les élèves doivent être capables de faire à la fin du niveau de CE2
Lecture compréhension : Comprendre un texte et contrôler sa compréhension	<p>Tout au long de l'année, les élèves améliorent et automatisent la compréhension. Ils développent les compétences d'expression à l'oral et à l'écrit, diversifient leurs expériences de lecture et augmentent leurs connaissances sur le monde.</p> <p>La démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte se consolide (explicitation des stratégies, justification, attitude active et réflexive) de manière à développer l'autonomie des élèves.</p> <p>Ils mobilisent leurs compétences en lecture autonome. [...]</p>

	<p>En période 5, le contrôle de la compréhension atteint un niveau qui permet aux élèves d'identifier des ruptures dans l'élaboration du sens du texte et de développer une attitude réflexive.</p> <p>L'enseignement du vocabulaire s'enrichit au fil des lectures.</p>
--	--

Le programme met en relief l'automatisation de la compréhension de l'élève, c'est-à-dire la construction mentale de l'élève grâce aux stratégies de lecture développées par l'élève pour identifier les temps de l'histoire, l'enchaînement des actions, l'implicite et l'expression de l'opinion personnelle de l'élève.

ÉCRITURE	
Compétence spécifique attendue	Ce que les élèves doivent être capables de faire à la fin du niveau de CE2
<p>Écriture : Écrire des textes en commençant à s'appropriier une démarche</p>	<p>[...] Ils écrivent quotidiennement et en de très nombreuses occasions dans tous les enseignements.</p> <p>Tout au long de l'année, les élèves planifient de façon autonome leurs écrits (trouver des idées, les organiser de manière logique et chronologique).</p> <p>Les élèves apprennent progressivement à se représenter l'enjeu du texte et son intérêt pour le lecteur puis à s'engager dans la tâche d'écriture.</p> <p>Ils élaborent des écrits en lien avec la lecture pour donner envie de lire un livre, ils rédigent des synthèses partielles pour se remémorer ce qui est à savoir.</p> <p>Les élèves rédigent de façon plus individuelle et plus régulière des écrits longs à destination du public en lien avec les divers projets.</p>

La compétence attendue en écriture souligne la régularité attendue de la production d'écrit qui permet à l'élève d'être autonome dans la construction de son récit et met en liaison la lecture avec la production d'écrit. Le repère de progressivité propose aussi une activité de synthèse partielle qui doit « donner envie de lire un livre ».

2.2. La genèse du dispositif

La mise en place de lectures offertes d'albums de jeunesse m'a été fortement incitée par mon enseignante en langue française de l'INSPE, Pascale Blanchet, lors de mes deux années de master.

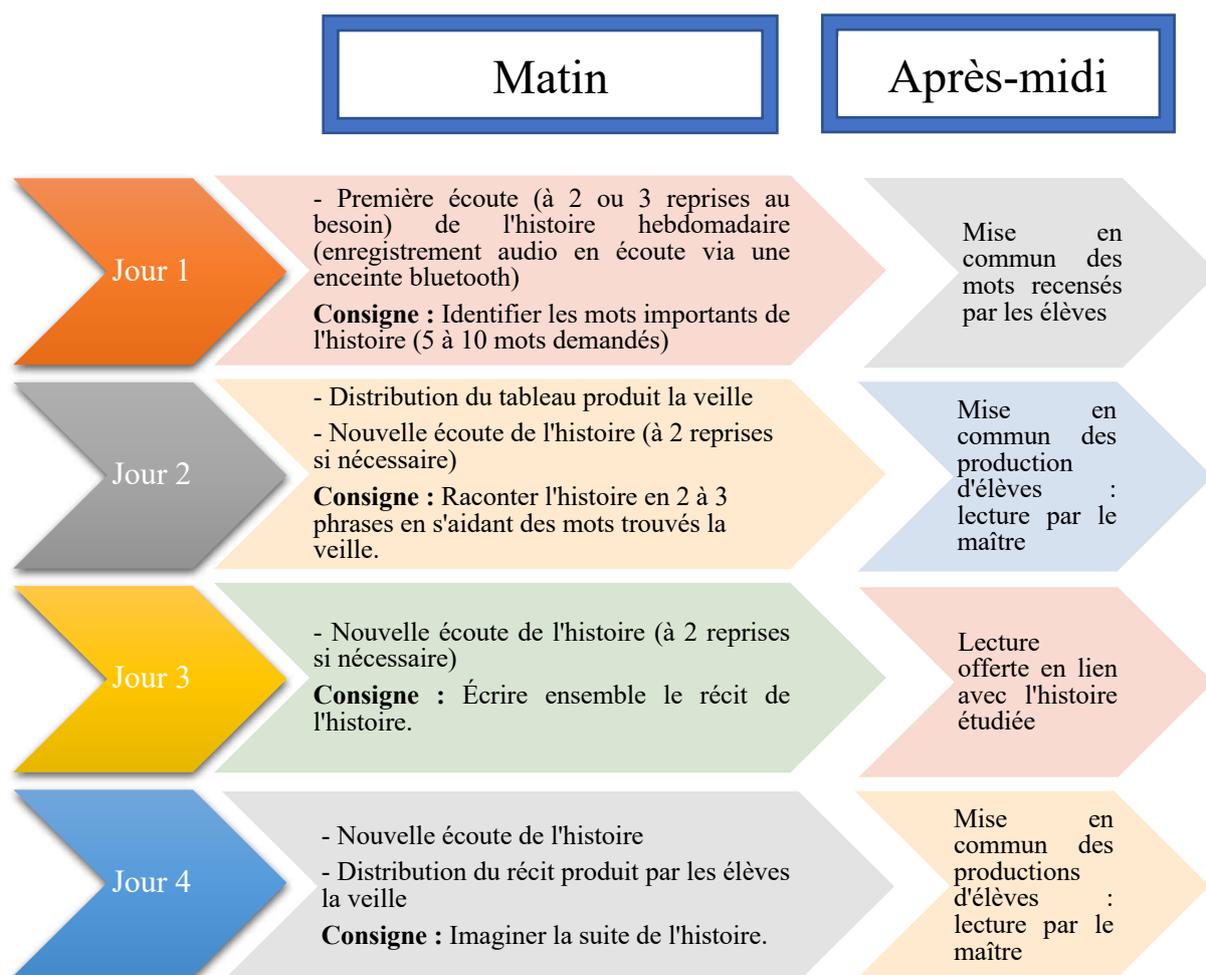
En fin de période 2, je me suis intéressé aux joggings d'écriture afin de tester la capacité de mes élèves à produire un écrit court et ritualisé (2 à 3 fois dans la semaine) de quelques mots ou de quelques lignes sur une thématique ludique imposée par l'enseignant. Constatant des freins à l'entrée dans la production d'écrit (manque de lexique, peur de faire des erreurs dans l'écriture des mots, manque d'imagination), j'ai imaginé un dispositif qui tente de fusionner les différentes attentes de l'institution en lecture compréhension, écriture et en langage oral :

- Développer la capacité de l'élève à comprendre des textes lus par un adulte,
- Identifier dans une œuvre les éléments clés permettant sa compréhension,
- Produire un écrit court ayant pour but de synthétiser une œuvre littéraire,
- Produire un écrit court ayant pour objet de mettre en jeu la capacité d'imagination de l'élève et sa singularité.

Ce dispositif a été choisi pour mon mémoire de master car je souhaitais prendre du recul sur une séquence que j'ai imaginée moi-même afin de réfléchir à la fois sur sa pertinence, sur les références de la recherche en sciences de l'éducation en lien avec ce type de dispositif. Il s'agissait aussi de mettre en perspective la progression de mes élèves sur les quatre semaines où il a été ritualisé en période 4.

2.3. Schématisation et description du dispositif de lecture-écriture

Le dispositif de lecture-écriture s'est déroulé dans ma classe sur quatre semaines, il est donc bel et bien fondé sur une ritualisation. Un récit différent est proposé à chacune des quatre semaines, récit relu et travaillé en classe au cours de quatre jours successifs. Le schéma ci-dessous présente l'organisation temporelle et pédagogique des activités du dispositif.



2.3.1. Une écoute répétée de l'histoire tout au long de la semaine

L'objectif du dispositif est bien de développer la compétence de l'élève en compréhension d'une œuvre littéraire. Mais alors, comment alors arriver à ce que l'élève soit en capacité d'attention constante pour s'approprier une œuvre, construire sa représentation mentale et identifier le lexique de l'œuvre ?

La tentative de réponse que j'apporte à cette problématique consiste en une répétition jusqu'à 8 fois de l'extrait de l'œuvre dans la semaine avec une durée d'écoute maximum de 3

minutes. En effet, la répétition facilite grandement la mémorisation car elle met en jeu des réflexes mécaniques dans notre cerveau. Les élèves qui ont perdu le fil de l'œuvre en cours d'écoute peuvent donc avoir une seconde chance de consolider leur représentation mentale.

Afin d'éviter une fatigue de l'enseignant dans la lecture répétée de l'œuvre et afin de garder un œil pour vérifier l'écoute et l'attention des élèves, l'enseignant a à sa disposition des outils numériques d'enregistrement et de projection collective ou individuelle de l'audio (téléphone portable, enceinte Bluetooth). En ce qui me concerne, afin de permettre à l'élève d'entrer dans une bulle individuelle d'écoute audio de l'œuvre, j'ai tenté d'investir dans des lecteurs MP3. Ma commande n'étant jamais parvenue, j'ai dû me résoudre à une écoute collective grâce à un enregistrement de ma voix projeté par une enceinte Bluetooth.

2.3.2. Une ritualisation des activités tout au long de la séquence

Jour 1 : L'identification des mots importants / retenus de l'histoire

La phase de découverte : Les élèves écoutent à 2 voire 3 reprises l'histoire grâce à un enregistrement, soit de l'enseignant lui-même, soit d'un audio à disposition sur des chaînes de média en tenant compte de la problématique des droits d'auteur. Celui-ci est coupé par l'enseignant avant la résolution de l'histoire afin de tenir compte de l'objectif d'apprentissage du dernier jour (J4) : produire un écrit court dans le but d'inventer la fin de l'histoire. Les élèves ont pour consigne d'identifier les mots importants -ou à minima retenus- de l'histoire, mots qui les aideront à produire l'écrit du lendemain, l'objectif étant fixé par l'enseignant de 5 à 10 mots.

Rôle de l'enseignant lors de la phase de recherche : Étant donné le contexte de classe constitué d'un groupe d'élèves en situation de difficulté de lecture et par conséquent d'écriture, l'enseignant rassemble ce groupe d'élèves sur un îlot au fond de la classe et produira une trace écrite collective avec ces élèves.

La mise en commun : Cette phase est effectuée après la pause méridienne ce qui permet à l'enseignant d'identifier les élèves qu'il serait intéressant d'interroger. Lors de la mise en commun, la priorité de parole est donnée aux élèves en difficulté sollicités en groupe à l'oral. Un support PowerPoint reprendra les mots retenus par les élèves et servira de référent lexical aux productions écrites des séances suivantes.

Jour 2 : La production d'un écrit court individuel pour raconter l'histoire

La phase de découverte : L'enseignant distribue aux élèves le tableau réalisé la veille qui doit les aider à produire un écrit court. La consigne est de raconter l'histoire en 2 ou 3 phrases en s'aidant des mots trouvés la veille. De nouvelles écoutes sont prévues afin de permettre à l'élève de se reconstruire le film de l'histoire.

Le rôle de l'enseignant lors de la phase de découverte : L'enseignant doit rassurer les élèves sur le fait qu'ils doivent faire en sorte d'être lus mais qu'il ne s'agit pas d'une évaluation d'orthographe ou de grammaire.

Rôle de l'enseignant lors de la phase de recherche : De la même manière que la veille, l'enseignant sollicite les élèves en difficulté dans la verbalisation de l'histoire et insiste sur la chronologie des faits, la nature des événements, l'empathie des élèves envers les personnages (émotions ressenties par les personnages). La production d'un résumé oral de l'histoire est facilitée par rapport à une production d'écrit, d'autant que les élèves sont en groupe ce qui implique une émulation par l'effet groupe. Les élèves entrent rapidement dans l'activité et arrivent à produire en peu de temps un texte court et pertinent.

La mise en commun : Cette phase est effectuée, tout comme la veille, après la pause déjeuner. Cette fois, l'enseignant prélève des productions d'élèves et effectue une lecture « légèrement améliorée » des productions d'élèves afin de corriger les incohérences de temps qui peuvent être observées, de faciliter la compréhension par tous, et de les valoriser. La priorité est donnée à la production collective effectuée par le groupe d'élèves en difficulté.

Jour 3 : La production d'un écrit court collectif pour raconter l'histoire

Cette troisième journée est l'occasion de produire une synthèse commune de l'œuvre en réinvestissant le travail effectué lors de la dernière séance. Les élèves interviennent donc à l'oral non pas pour lire leur production mais raconter l'histoire avec leurs propres mots. L'enseignant retranscrit les propos des élèves en reformulant au besoin les propos des élèves dans une diapositive PowerPoint projetée au tableau.

L'après-midi est l'occasion de découvrir un nouveau récit en lien avec l'œuvre étudiée en classe. Les objectifs de cette lecture sont multiples :

- Proposer aux élèves une œuvre en réseau afin de développer leur culture littéraire,
- Prendre du plaisir à simplement écouter une histoire sans avoir à produire un écrit ou un oral réfléchi sur l'histoire (aucun prolongement pédagogique attendu juste après l'écoute),
- Pouvoir mettre en perspective, s'ils le souhaitent, l'œuvre littéraire écoutée par rapport à l'œuvre étudiée : donner son opinion et exprimer sa sensibilité sans cadre précis.

Jour 4 : La production d'un écrit court individuel pour imaginer la suite de l'histoire

La phase de découverte : L'écoute de l'œuvre a été stoppée au moment du dénouement de l'histoire afin de permettre à l'élève de se projeter individuellement sur la chute de l'œuvre. Lors de cette séance, la consigne est donc d'imaginer la suite de l'œuvre par la rédaction d'un écrit court ou long selon les capacités des élèves sans borner leur créativité à un nombre de lignes.

La phase de recherche : La production d'écrit individuelle étant complexe, cette phase doit être progressivement individualisée en passant d'une réflexion, d'un échange en binôme lors de la première œuvre étudiée avec une production orale par binôme retranscrite par l'enseignant dans une diapositive. Les semaines suivantes doivent permettre une production d'un écrit court tout d'abord par binôme, puis individuelle.

Rôle de l'enseignant lors de la phase de recherche : L'enseignant se positionne auprès des élèves en difficulté de lecture. Ces élèves étant en groupe, au minimum 3 à 4 formulations de fin de l'histoire sont émises par ces élèves.

La mise en commun : Cette activité est effectuée à la fin du temps de production des élèves afin de permettre à l'élève de se détacher de sa production écrite s'il le souhaite et raconter sa proposition de fin de l'histoire. L'enseignant reporte les propositions des élèves dans une diapositive afin de rassembler toutes les idées des élèves et de les comparer à la fin de l'histoire écoutée l'après-midi même.

L'écoute de la fin de l'histoire a lieu en début d'après-midi ce qui met en haleine les élèves dès le retour de la pause déjeuner et permet de ramener rapidement l'attention des élèves lors

de cette dernière demi-journée de classe de la semaine. Les élèves expriment alors leur opinion sur la chute de l'histoire et comparent celle-ci aux hypothèses proposées le matin.

2.3.3. Les œuvres étudiées

L'ensemble des œuvres étudiées en classe lors des quatre semaines de cette séquence provient du site internet fichespdagogiques.com.¹⁹ Ce site internet propose une liste de 14 albums de jeunesse qui s'intéressent à des stéréotypes de genre et apportent un contenu permettant d'appuyer des séances sur le thème de l'égalité filles garçons en enseignement moral et civique (EMC).

La liste de ces œuvres est alors travaillée sous forme de rallye de lecture avec des supports ludiques permettant de vérifier la compréhension de l'élève (jeux de mots croisés et questions de compréhension) et une fiche individuelle de suivi permet à l'enseignant d'évaluer l'élève grâce à des smileys adossés à un système de points.

Parmi ces œuvres, j'en ai donc choisi 4 ce qui correspond au nombre de semaines de classe en période 3.

- **S1 : *Le prince aux petits pois* : album jeunesse écrit par la classe gagnante du concours « Lire Égax » de 2015.**



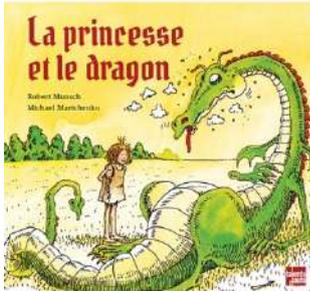
Cette œuvre est une réécriture du conte d'Andersen, *La princesse au petit pois*, conte paru en 1835. Le conte d'Andersen à l'origine de cette histoire met en scène la quête d'un prince pour une véritable princesse dont le principal trait est celui de sa sensibilité, sa délicatesse, car celle-ci dort inconfortablement sur un ensemble de matelas, gênée par un petit pois en-dessous de la pile de matelas.

À l'opposé du stéréotype classique de la princesse, la réécriture de l'histoire (« Le prince aux petits pois ») met en jeu une princesse intrépide qui traverse le monde à la recherche de son prince, se bat contre des animaux sauvages, une sorcière maléfique, et sélectionne son prince en fonction de ses compétences (culinaires en l'occurrence).

Intérêt pédagogique de l'œuvre : Ce récit va en opposition aux stéréotypes des contes classiques et met en lumière l'histoire d'une fille héroïne, rôle souvent attribué à des figures masculines. Par ailleurs, le choix de la princesse va plus loin que des critères esthétiques ou de

¹⁹ <https://www.fichespdagogiques.com/fiche/rallye-lecture-egalite-filles-garcons>

comportement mais se fait sur les compétences du prince dans la conception d'une tarte aux petits pois. Une interdisciplinarité en EMC est envisageable sur l'égalité filles garçons en ce qui concerne les représentations genrées des métiers.



- **S2 : *La princesse et le dragon* - Robert Munsch, ill. Michael Martchenko 2005 - 2e prix du jury adultes et 3e du jury enfants du Prix lab-elle (association qui a œuvré pour lutter contre les stéréotypes sexistes dans la littérature enfantine) 2007-2008.**

Cet album raconte l'histoire d'une princesse nommée Élisabeth qui doit épouser un prince, Ronald. Celui-ci se fait enlever par un dragon qui détruit leur château. La princesse part à la recherche de son prince et se joue de la naïveté du dragon pour récupérer son prince. Mais une fois le dragon endormi, la chute de l'histoire surprend grandement le lecteur.

Intérêt pédagogique de l'œuvre : De la même manière que l'œuvre précédente, l'œuvre raconte l'histoire d'une fille héroïne et aventurière alors que ce rôle est souvent attribué à une figure masculine dans les contes. Le retournement de situation lors de la chute de l'histoire doit permettre aux élèves de développer leur créativité dans les productions d'écrits futurs en J4 (produire un écrit individuel pour imaginer la fin d'une histoire).



- **S3 : *Des filles dans l'équipe* – Sophie Dieuaide 2016 - Sélectionné pour le Prix 7 à lire 2019.**

L'histoire de cet album jeunesse se déroule dans une classe de CE2. Chaque année, un championnat inter école de football met en compétition les écoles locales. Une nouveauté dans le règlement du championnat fait grandement réagir les garçons : chaque équipe devra comporter au moins deux filles. Les garçons protestent mais sont contraints de s'adapter pour pouvoir participer au tournoi mais ne s'attendent pas au retournement de situation lorsque les filles choisissent de monter une équipe féminine.

Intérêt pédagogique de l'œuvre : Cette histoire met en lumière la relation entre les filles et les garçons dans le sport à un âge où les stéréotypes se marquent de plus en plus, où l'opinion des élèves se construit. Il met en lumière que la pratique d'un sport ne doit être considérée

comme genrée et travaille sur le jugement stéréotypé entre les filles et les garçons concernant leur capacité physique et leur motivation.

○ **S4 : *Dînette dans le tractopelle* - Mélanie Grandgirard 2009.**



La poupée Annabelle vit dans les pages roses d'un catalogue de jouets, décomposé en pages roses et bleues, correspondant respectivement aux jouets pour filles et garçons. Grand Jim, lui, vit dans les pages bleues et adore la dînette mais a pour seul jouet un tractopelle. Un jour, une petite fille en colère déchire le catalogue, recollé par la suite dans le désordre par sa maman. Les deux personnages se rencontrent et partagent alors enfin leurs jouets et leurs jeux dans un catalogue aux pages violettes.

Intérêt pédagogique de l'œuvre : Cette histoire dénonce la séparation organisée par le marketing des jeux pour enfants dans les catalogues de jouets et prône le partage qui doit exister entre les garçons et les filles au-delà des stéréotypes véhiculés par notre société.

2.3.4. L'interdisciplinarité du dispositif

Chacune de ses œuvres permet de travailler des compétences dans les domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (SCCC) et du programme scolaire. Le domaine 3 du socle fait référence à la formation de la personne et du citoyen. L'enseignement de ce domaine doit mettre en valeur la liberté d'expression, la tolérance à l'égard de l'autre, l'égalité entre les hommes et les femmes, le refus des discriminations, l'affirmation de la capacité à juger et agir par soi-même. L'école doit être le lieu d'apprentissage du vivre-ensemble à travers des situations proches des élèves. Cette séquence permet de travailler sur les valeurs morales et développe le sentiment d'empathie de l'élève, fait questionner sur les stéréotypes, fait place à la construction de son identité et l'expression de ses opinions.

L'enseignement de la langue est donc central dans cette séquence : la production écrite, la langue orale, la compréhension de texte. Cependant, la lecture d'albums et d'œuvres de littérature jeunesse facilite l'entrée dans d'autres domaines : l'enseignement moral et civique notamment pour lequel l'étude de ces œuvres est un tremplin pour faire place au débat sur les thématiques des textes.

PARTIE 3 : Analyse du dispositif et des productions des élèves

1. L'analyse du dispositif

1.1. Ses points forts

1.1.1. Les productions d'écrit : un enjeu majeur du cycle 2

Chaque jour doit être une occasion pour l'élève de produire des écrits car comme dit le formule proverbiale de Raymond Queneau²⁰ : « C'est en forgeant qu'on devient forgeron, c'est en écrivant qu'on devient écrivain ». En dehors de l'ambition même de faire des élèves des écrivains, il s'agira de mettre en place les mécanismes permettant à l'élève d'entrer dans l'écrit. Tout le monde connaît et a vécu dans sa vie l'angoisse de la page blanche où, dans le cadre scolaire ou professionnel, on recherche l'inspiration alors qu'on est face à ce mur blanc qui paraît insurmontable au moment où on doit y faire face.

Les élèves sont accompagnés dans ce dispositif cadré et ritualisé afin de leur permettre de s'aider d'une écoute audio puis d'une production collective (J1) dans le but de produire un écrit personnel (J2) ayant pour objectif de synthétiser un récit en quelques phrases puis d'en imaginer une suite (J4) en s'appuyant sur une production collective (J3).

1.1.2. Un croisement entre les disciplines

Ce dispositif s'intègre dans un projet d'une période autour de l'égalité filles garçons, thème abordé en EMC, qui peut aussi s'élargir dans d'autres disciplines (arts plastique, EPS, QLM). Il permet d'appuyer les thématiques abordées dans les différentes matières avec les œuvres étudiées en classe.

L'étude de ces œuvres est un point d'appui pour mettre en place des débats, des discussions à visée philosophique (DVP), faire émerger dans l'esprit critique de l'élève l'idée de l'égalité entre les individus quel que soit leur sexe (EMC). Ce thème a été aussi développé en classe en arts plastiques où les élèves ont eu à produire une fresque sur le thème du livre numérique d'Elise Gravel²¹ nommée « Tu peux » où l'auteur dénonce les stéréotypes genrés en déconstruisant ces stéréotypes par le dessin (exemple : une fille qui grimace, un garçon qui pleure).

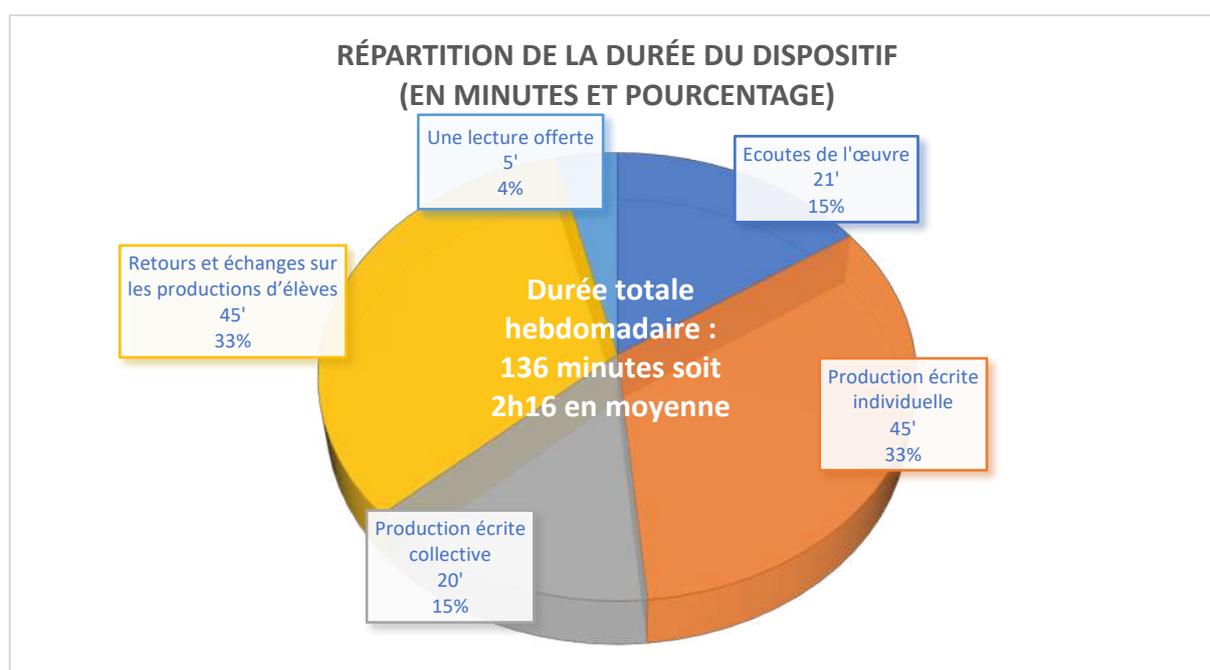
²⁰ Citation de Raymond Queneau, *Exercices de style*, 1982.

²¹ <http://elisegravel.com/blog/tu-peux-un-livre-gratuit-pour-enfants/>

Le temps imposé par ce dispositif peut donc être croisé avec la durée recommandée par le ministère de l'Éducation nationale dans l'ensemble des disciplines impliquées dans le projet d'écriture. Ce croisement interdisciplinaire donne du sens à l'élève dans la construction des apprentissages et facilite le développement de ses compétences par l'interaction entre les différentes notions abordées en classe.

1.2. Ses points faibles

1.2.1. Un dispositif chronophage



Le dispositif proposé impose un temps d'écoute, de production, d'échanges très important, de l'ordre de 2h16 environ en moyenne qui se décompose comme suit :

- De J1 à J4 : de 6 à 8 écoutes de 3 minutes environ soit entre 18 minutes et 24 minutes d'écoutes (moyenne prise dans le graphique de 21 minutes)
- Une phase de productions d'écrits individuelles de 3 x 15 minutes soit 45 minutes de production (en J1, J2 et J4)
- Une phase de production collective de 20 minutes en J3
- Une phase de retour et d'échange sur les productions d'élèves de 3 x 15 minutes soit 45 minutes (en J1, J2 et J4)
- Une lecture offerte hebdomadaire en lien avec le thème : 5 minutes (en J3)

Le volume horaire attendu en cycle 2 à consacrer à l'étude de la langue française est de 10h en incluant le temps de récréation soit une durée effective de 9h10. Cette durée doit permettre à l'élève de travailler des compétences en lecture – compréhension, en étude de la langue

(grammaire, conjugaison, orthographe) et en production d'écrit. Ce dispositif accapare donc près de 25% du volume hebdomadaire de la discipline (136h sur un volume annuel de 550h), ce qui en fait un dispositif très lourd en proportion des autres domaines d'apprentissages de la discipline.

1.2.2. Un projet d'écriture centré sur la capacité de mémorisation auditive de l'élève

Le projet d'écriture se base sur deux écoutes successives par jour sur 4 jours d'un album de jeunesse, les élèves n'ont donc aucun support écrit sur lequel s'appuyer pour faciliter leurs productions d'écrit.

L'objectif initial d'imposer uniquement un support audio avait pour but d'éviter que l'élève consomme son énergie dans le décodage et de mettre tous les élèves sur un pied d'égalité quel que soit leur niveau de fluence. Cette contrainte imposée à l'élève a été imaginée de manière à centraliser et maintenir l'attention de l'élève sur sa capacité auditive afin qu'il construise l'image mentale de l'histoire.

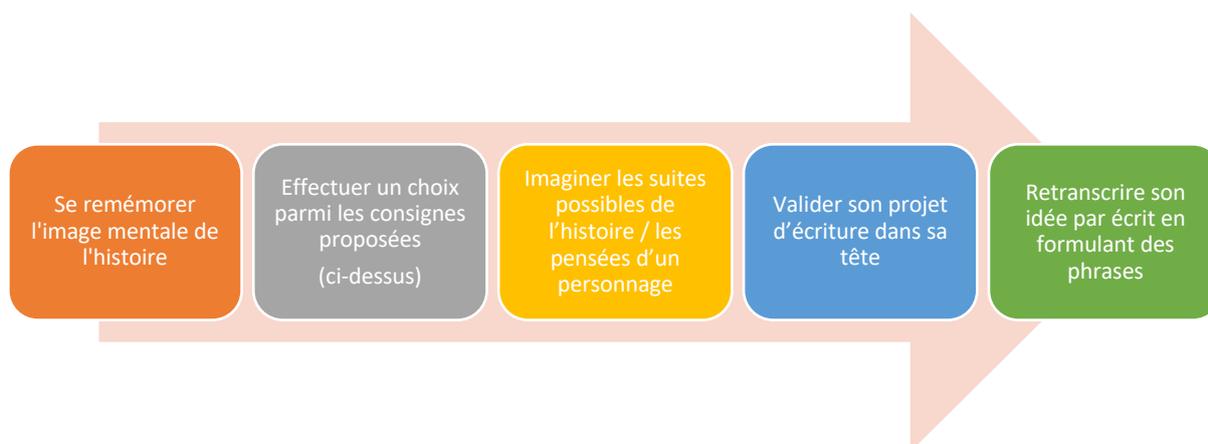
Il est possible que certains élèves aient des sensibilités davantage visuelles ou kinesthésiques et puissent avoir des difficultés à s'approprier le rituel tant l'énergie qu'ils doivent déployer pour construire leur image mentale est conséquente (ce point-là présente des avis divergents au niveau de la recherche sur la nécessité d'adapter sa pédagogie²²).

²² Référence intéressante sur ce thème non développable dans ce mémoire : « *Le neuromythe des « styles d'apprentissage » VAK (visuel, auditif, kinesthésique) : une tentative de démystification auprès d'apprentis enseignants franco-ontariens* » Revue Neuroeducation (2020) – Vol. 6, No. 1

1.2.3. La difficulté d'une production écrite issue de son imagination

Le dispositif peut être considéré comme ambitieux car il demande à l'élève en J4 de s'appropriier le récit pour en imaginer une fin, si possible singulière et non stéréotypée. Par ailleurs, au démarrage du projet d'écriture, j'avais imaginé permettre à l'élève d'entrer plus rapidement dans l'écrit en lui proposant un choix parmi deux possibilités : imaginer la fin de l'histoire ou se mettre dans la peau d'un personnage pour raconter le récit. Cette consigne est alors à la fois double et complexe : l'élève doit d'abord faire le choix entre ces deux possibilités avant de rentrer dans sa production, puis devra choisir une fin parmi celles que son imagination lui propose et enfin, retranscrire son image mentale avec des mots, des phrases à l'écrit.

Le temps nécessaire tout au long du processus de mise en forme mentale de la future production de l'élève représenté sur le schéma ci-dessous implique que certains élèves peuvent avoir une production réduite en volume du fait de la durée limitée du temps d'écriture. Ils peuvent aussi être en incapacité de retranscrire avec des mots leurs idées dans le temps imparti défini par l'enseignant.



1.2.4. Le choix des œuvres et leur chute

Les œuvres choisies ont une chute souvent inattendue et brutale qui ne sont pas en phase avec les codes habituels du conte. Les élèves, une fois les chutes des premières œuvres découvertes, apprennent à ouvrir le champ du possible et à se détacher des fins d'histoire traditionnelles des œuvres classiques étudiées durant leur cursus scolaire. Les fins proposées par l'élève peuvent donc avoir pour effet, soit de surprendre les autres élèves, soit tout simplement de les faire rire ou sourire, faire réfléchir ; en tout cas, elles ne laissent souvent donc pas indifférents. Une émulation autour des fins les plus loufoques, surprenantes, peut avoir

pour effet une recherche de créativité des élèves d'où l'intérêt pour l'enseignant de sélectionner des œuvres qui sortent des codes classiques.

Afin de stimuler l'imaginaire des élèves, il serait intéressant de leur faire prendre conscience des caractéristiques de la fin d'une œuvre selon les genres de littérature, mais essentiellement celles des albums jeunesse et des contes qui se rapprochent le plus des œuvres étudiées en classe.

1.3. La confrontation à la réalité de la période et du contexte

Tout d'abord, il est nécessaire de rappeler que je suis professeur des écoles stagiaire, et, par conséquent, je suis en responsabilité de classe une semaine sur deux. En dehors de mon temps en classe, je suis en formation à l'INSPE du Tampon. Les élèves suivent donc ce dispositif uniquement lors de ma semaine en classe et doivent donc se réapproprier le rituel. On peut aussi imaginer la difficulté pour certains élèves de devoir s'adapter à des pédagogies, des manières d'enseigner, des personnalités différentes. Il se peut aussi, d'après certains élèves, que la gestion de classe « à deux têtes » puisse aussi à l'inverse être bénéfique pour certains élèves et évite une certaine monotonie.

Les limites de la réussite d'un dispositif résident aussi dans la réalité des possibilités de sa mise en œuvre et du contexte des contraintes de la vie en classe, de la vie à La Réunion, de la situation sanitaire. La période 3 durant laquelle le dispositif a été mis en place a été particulièrement mouvementée. Tout d'abord, le contexte sanitaire en situation de COVID a provoqué un absentéisme involontaire ce qui implique un rallongement de 3 semaines d'affilée de la durée entre les rituels en cas d'absence d'une semaine. Par ailleurs, en dehors l'absence avérée de l'élève, la situation sanitaire peut être une source de stress et affecter son attention en classe. La période 3 correspond également à La Réunion à la saison cyclonique qui s'étend de décembre à avril. Dans ce contexte, la classe a été fermée à cause du cyclone Emnati le 21 février 2022, ce qui a eu pour conséquence de réduire à 3 jours le dispositif en S3.

2. Analyse des productions d'élèves

Les productions d'élèves ont été choisies de manière à ce que les analyses soient différenciées afin d'éviter une certaine redondance. Par conséquent, les élèves ont été sélectionnés en fonction de deux critères essentiels : le test de fluence effectué à l'entrée en CE2 et l'intérêt des productions d'élèves en ce qui concerne leur évolution durant le dispositif.

Je ne vais pas m'attarder sur la production collective en J3 car elle ne reflète pas les productions individuelles des élèves (reformulation par l'enseignant).

2.1. Analyse de la production de l'élève 1

Choix des productions de l'élève 1 : Cet élève est accompagné par une AESH pour des problèmes de comportement. Élève de CM1, sa fluence en début d'année est de 64 mots par minute (fluence attendue en fin de CE1 : 70 MLCM²³, fin de CE2 : 90 MLCM).

La production de cet élève a été conséquente dès le 1^{er} jour du rituel et l'observation de l'évolution de sa production paraît donc intéressante.

Élève 1 : retranscription exacte de la production de l'élève (la copie originale de la production est en annexe 1)

Séance	Jour 1	Jour 2	Jour 4
S1 : Le prince aux petits pois	Dans la jungle amazonienne prince ma fille aime les petit pois	le roi a dit La reine est partie skier. La princesse est parti faire le tour du monde. La princesse est partie dans la jungle amazonienne. La princesse veut épouser un prince qi cracher de feu. La princesse grille des corpion. La princesse ain les tarte aux petit pois. La princesse voler sur un balai mazege.	La princesse elle choizi les 3 princes. Elle choisi le prince qui lui offer la robe au petit poid. les deux autres se ron des garducor
S2 : La princesse et le dragon	la prinsse pour sui le dragon – le dragon guinape le prince	le dragon kidnappe le pince. la princesse Elisabeth poursuit le dragon pour sauver le prince	
S3 : Des filles dans l'équipe	Élève absent	les gaçon il son en colère par ce les fillei son der ler et qui pe.	
S4 : Dînette dans le tractopelle	Annable grand jim l'rêve d'avoir un Annablé lrêve d'avoir un tractopelle	Annabelle rêve de conduire un tractopelle	

Mes observations sur sa production : Dès le 1^{er} jour, cet élève a montré un intérêt élevé pour le rituel. Il est un des rares élèves à avoir produit un écrit en J4 alors que de nombreux élèves sont restés bloqués suite à la passation de consigne et ont exprimé le besoin de produire une suite orale du texte écouté. On peut constater cependant que la production de l'élève se réduit de semaine en semaine pour arriver à une production de phrases non finalisées en dernière semaine.

²³ Pour rappel : Mots Lus Correctement en une Minute

Hypothèses sur l'origine des difficultés de l'élève :

Hypothèse 1 : Tout d'abord, afin d'encourager la production de l'élève, j'ai personnellement mis en avant sa production en la lisant devant les autres élèves de la classe dès la S1. Mon objectif était de valoriser et d'encourager l'élève à poursuivre dans cette voie. Il se peut alors que l'élève, assez réservé dans sa relation aux autres, ait été perturbé par la lecture de ses productions devant le groupe classe ce qui a pu le décourager, à l'inverse de l'objectif visé initialement.

Hypothèse 2 : Il se peut que la ritualisation de l'activité puisse apporter une certaine lassitude à l'élève, confronté à des attentes et des consignes répétées.

Hypothèse 3 : Il est envisageable que l'élève ne se sente pas concerné par le thème de l'égalité filles garçons ou que les œuvres étudiées ne lui donnent pas envie de produire un écrit.

Pistes d'amélioration envisagées :

Afin de répondre aux hypothèses envisagées, il pourrait être judicieux de réduire la durée du dispositif à 2 voire 3 semaines maximum afin d'éviter le phénomène de lassitude des élèves. Par ailleurs, le décalage d'une semaine consécutif au fait que je suis PES peut être un frein à l'appropriation du dispositif. Le MEN a pour projet de mettre fin au régime de l'alternance en M2 MEEF PE, un enseignant ou un futur PES ne pourrait donc pas être concerné par cette problématique de lassitude de l'élève face à l'effort à fournir pour se réapproprier le dispositif.

Par ailleurs, le choix des œuvres étudiées peut se faire avec le concours des élèves, un choix de thème transdisciplinaire qui s'intégrerait dans un projet de période où l'enseignant, en fin de période 2, proposerait aux élèves plusieurs thématiques et impliquerait les élèves par le vote ou le débat, dans la désignation d'un projet interdisciplinaire (ex : projet tour du monde, sur les émotions, sur un genre littéraire, sur la nature ou l'écologie...).

2.2. Analyse de la production de l'élève 2

Choix des productions de l'élève 2 : Cette élève de CE2 a une fluence évaluée en début d'année de 73 MLCM (fluence attendue en fin de CE1 : 70 MLCM, fin de CE2 : 90 MLCM). Elle se situe donc dans la fluence attendue en début d'année. Cependant, cette élève intervient peu en classe à l'oral ni d'elle-même, ni lorsqu'on la sollicite. En tant qu'enseignant, je souhaitais donc prendre du recul sur son appropriation du dispositif en prenant la hauteur que permet la synthétisation de sa production à l'échelle de l'ensemble de sa production.

Élève 2 : retranscription exacte de la production de l'élève

Séance	Jour 1	Jour 2	Jour 4
S1 : Le prince aux petits pois	Petits pois Princesse trois Prinsse bois scorpion rène	Il ette tune fois un roi, 3 Princes et une Princesse qui voulais épouser un vrait Prince. Le 1 ^{er} Prince eaufreera un Anneau d'or orné d'un Petit pois. Le	
S2 : La princesse et le dragon	belle Princesse un Prince un dragon épousé Poursuivre bruler avaler château s'endormir grotte forê le tour du monde	Il était une fois une Princesse qui voulait se Marier	La Princesse entend le Prince crier à l'aide puis pasa doucement derrière le dragon puis elle récupéra son Prince. FIN
S3 : Des filles dans l'équipe	avoca football lont crie Mesiieur le terein rire porter	Ahhh ! les garçon cria	
S4 : Dinette dans le tractopelle	Anabelle coduire tractopelle gâteau multicolor la petite fille la Maman	Il était une fois, une poupée qui s'appeler Annbelle. Elle adorer jouer au marchant et à la dinette	

Mes observations sur sa production : On peut constater que le contrat est rempli sur toutes les productions en J1. La consigne étant de produire 5 à 10 mots importants de l'histoire, l'élève a systématiquement respecté cette consigne. Cependant, on peut constater que l'élève s'est nettement moins investie en J2 qui demandait à l'élève de construire une production plus complexe à travers des phrases et non plus uniquement des mots.

Hypothèses sur l'origine des difficultés de l'élève :

Hypothèse 1 : Cette élève ressent une difficulté dans l'écriture des mots. Elle demande régulièrement l'orthographe des mots et ressent une gêne lorsque je lui explique que la qualité de son orthographe n'est pas la priorité dans l'activité du moment. Cette élève pourrait donc être freinée dans sa production par la peur de l'erreur.

Hypothèse 2 : On peut constater que les productions de l'élève concernant les thèmes autour des princes et princesses ont fait l'objet de productions plus conséquentes que sur les œuvres autour du sport et des jouets. Il est possible que la production soit proportionnelle à l'intérêt de l'élève pour les thématiques des œuvres étudiées.

Pistes d'amélioration envisagées :

Tout d'abord, d'un point de vue organisationnel ou technique, afin de faciliter la prise de recul de l'enseignant durant toute la durée du dispositif, il serait intéressant de masser les productions des élèves dans leur cahier afin d'éviter une recherche laborieuse pour obtenir une vision globale de l'appropriation du dispositif par l'élève. L'intérêt est alors de savoir si l'élève qui produit peu est en difficulté ponctuelle, permanente ou s'il est nécessaire de communiquer avec lui sur l'origine de son manque d'intérêt dans la tâche.

Ensuite, il serait peut-être judicieux d'insister davantage avec les élèves sur le statut de l'erreur et de leur rappeler qu'il n'y a pas d'apprentissage sans erreur. L'élève doit s'approprier le dispositif en intégrant que le fait de faire des erreurs d'orthographe ne remet pas en cause la pertinence de sa production. De ce fait, il est aussi à exclure de corriger ou signaler les fautes d'orthographe dans les productions car le fait de constater des mots corrigés ou soulignés par l'enseignant peut induire un sentiment d'échec pour l'élève alors qu'il n'en est rien. Une explication doit être faite auprès des élèves pour différencier les attentes de l'enseignant lors d'une dictée qui impose le respect de l'orthographe des mots appris en classe par rapport à une production d'écrit individuelle.

2.3. Analyse de la production de l'élève 3

Choix des productions de l'élève 3 : Cette élève de CE2 a une fluence évaluée en début d'année de 75 MLCM donc sensiblement la même que l'élève précédent (fluence attendue en fin de CE1 : 70 MLCM, fin de CE2 : 90 MLCM). Cependant, cette élève entre facilement dans de nouveaux apprentissages, elle est en avance dans l'acquisition des compétences du programme scolaire, probablement par un soutien et un suivi parental plus important. Il est donc intéressant d'observer comment cette élève s'est appropriée le dispositif et si elle s'est retrouvée en facilité comme à l'accoutumée face à un travail de production écrite individuelle.

Élève 3 : retranscription exacte de la production de l'élève

Séance	Jour 1	Jour 2	Jour 4
S1 : Le prince aux petits pois	des petits pois trois princes, prinsesse	La princesse est parti faire le tour du monde pour épouser un prince. La princesse s'est faite piquer par un scorpion. La princesse c'est fait étrangler par un boa. Il y a eu une tempête de neige. Les 3 princes ont fait 3 cadeaux pour la princesse.	Production barrée : Quand la princesse au
S2 : La princesse et le dragon	La princesse Elisabeth Le dragon Le prince Ronald Le château Le tour de la terre en 10s une grotte 50 forêts brûlés Quinapé	Il était une fois une princesse qui était amoureuse du prince Ronald. Un jour un dragon brûla le château et kidnappa le prince Ronald	La princesse par à la recherche de son prince dans le château du dragon. La princesse trouva le prince et ils sortis du chateau du dragon et ils ce mari dans la forêt fin.
S3 : Des filles dans l'équipe	2 filles Cloé Avocat football l'école les garçon le maitre	Les garçons son en colèrent parce que le directeur du championnat inter-école décide d'obliger d'avoir deux filles dans l'équipe	
S4 : Dinette dans le tractopelle	Anabelle Cheveulure blonde tractopelle Grand jim dinette cataloce poupée bleu rose	Il étais une fois dans un catalogue de jouets Annabelle et ses amis les poupées sont dans les pages roses et Grand jim et ses copains dans les pages bleus. Un jour une petite fille déchira les pages du catalogue. La mère de la petite fille recolla les pages mais elle n'a pas vue que elle avais coller la page d'Annabelle à cotted de la page de jim.	

Mes observations sur sa production : La première semaine reflète bien les interventions de l'élève en classe qui a semblé perdue lorsque je lui ai demandé des mots pour raconter l'histoire. On constate donc une faible production lors de cette première semaine qui n'est pas en phase avec les compétences de l'élève et son implication dans ses productions écrites observées dans d'autres situations d'apprentissage. Les productions suivantes marquent une nette amélioration sauf en S3 (semaine raccourcie) où l'élève a produit un court récit pour raconter l'histoire entendue.

Hypothèses sur l'origine des difficultés de l'élève :

Hypothèse 1 : La consigne en J1 peut être ressentie comme limitatrice dans la production de l'élève. En effet, en demandant à un élève d'écrire des mots pour raconter une histoire, je viens en opposition possiblement avec des consignes antérieures reçues par les élèves où on demande aux élèves de produire des phrases. Par ailleurs, cette consigne peut avoir pour effet de rendre difficile la sélection d'un mot pour raconter une histoire alors que l'élève a construit un film de l'histoire : lesquels choisir ?

Hypothèse 2 : De la même manière que dans une production antérieure, on peut se demander si l'élève ne s'est pas désintéressée du thème autour du football.

Pistes d'amélioration envisagées :

L'institution attend des enseignants qu'ils mettent en œuvre une pédagogie différenciée afin d'adapter les consignes au niveau des élèves : la différenciation pédagogique. Dans le cas présent, il serait judicieux d'adapter, de différencier la consigne en fonction des profils d'élèves afin de tenir compte de leur diversité et de ne pas trop contraindre leur production. Une consigne plus simple doit être proposée pour les élèves en difficulté avec un objectif de production réduit alors que d'autres élèves peuvent établir une production avec des phases différenciées, par exemple, en mettant en place des phases de production par étapes : un ou plusieurs brouillons avant une production d'un récit définitif.

3. Les améliorations envisageables du dispositif

En complément des améliorations envisagées tout au long de l'analyse des productions d'élèves, je vais détailler dans cette partie quelques idées, réflexions personnelles, suite à mon expérience de la mise en œuvre du dispositif.

3.1. La mise en place d'un dispositif adapté pour les élèves en difficulté de lecture

Un groupe d'élèves en grande difficulté d'apprentissage de la lecture a été constitué dès le démarrage du dispositif sachant que ces élèves seraient en incapacité de produire un écrit, même de produire tout simplement l'écriture d'un mot lisible par l'enseignant et par eux-mêmes. L'objectif pour ces élèves était de leur donner (ou redonner) le goût pour la lecture, tenter de réinstaurer un lien avec l'objet livre et un attrait pour la littérature jeunesse. En effet, le dispositif ne peut permettre d'entrer dans un processus de décodage et cela risquerait d'être contre-productif en appuyant davantage leurs difficultés face à la lecture. Par ailleurs, le climat de classe pourrait en pâtir en les stigmatisant vis-à-vis des autres élèves.

Tout au long du dispositif, je me suis donc placé avec ce groupe d'élèves suite à chaque passation de consigne afin de retranscrire par écrit les mots et les phrases exprimés à l'oral par ces élèves. Lors de la mise en commun des productions, je mettais en valeur leur production collective en leur donnant en priorité la parole ou en lisant leurs productions.

J'ai commis l'erreur de ne pas retranscrire et conserver leurs productions collectives en me disant qu'ils ne seraient pas en capacité de réinvestir une édition des productions créées collectivement et que je ne serais pas en mesure d'attribuer une évaluation individuelle suite à cet échange. Et pourtant, chaque élève, qu'il soit en situation de difficulté ou non, doit être en capacité de garder une trace de sa production qui serait ainsi valorisée, qu'elle soit écrite ou orale.

Piste d'amélioration proposée : Il serait intéressant de réaliser avec ces élèves des productions orales enregistrées à voix multiples afin que l'ensemble des élèves en difficulté puisse s'impliquer dans une production collective présentée à l'ensemble de la classe lors de la mise en commun.

3.2. Une sensibilisation à la résolution d'un conte

Le schéma narratif d'un conte est constitué de 5 étapes :

- Étape 1 : *La situation initiale* : C'est l'amorce de l'histoire constituée de la présentation des personnages et la description de l'environnement de l'histoire, son contexte.
- Étape 2 : *L'élément perturbateur* : Un événement survient et vient bouleverser la vie des personnages du conte.
- Étape 3 : *Les péripéties* : Suite à l'étape 2, les personnages de l'histoire sont amenés à prendre des décisions et vivre des aventures qui sont dépendantes de l'évènement qui a perturbé le cours normal de leur vie.
- Étape 4 : *L'élément de résolution* : le moment où l'histoire bascule vers la résolution du problème.
- Étape 5 : *La situation finale* : le schéma classique de cette étape nous fait penser au classique : « ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants ». Il s'agit là de l'étape qui clôt le conte, la fin de l'histoire, souvent stéréotypée.

L'étape 4 est le point de bascule du conte, son dénouement. On y fait référence aux valeurs morales transmises dans le conte. Le dénouement est l'étape qui a permis au lecteur d'être tenu en haleine tout au long du récit.

Piste d'amélioration proposée : Cette étape doit faire l'objet d'une attention particulière par l'enseignant afin que l'élève comprenne les enjeux de celle-ci et soit en mesure de proposer un écrit singulier, personnel. En soulignant par l'observation que les contes se finissent souvent bien et en ouvrant le champ du possible par des contes moins stéréotypés (fin qui perturbe les codes du conte), on peut amener les élèves à une production plus originale et surtout des propositions d'élèves plus variées.

3.3. Un travail sur l'intertextualité

Dans la première partie de ce mémoire, je me suis intéressé à l'analyse de l'évaluation PIRLS où, pour rappel de cette partie, j'indiquais que les enseignants déclarent que leur pédagogie ne met pas suffisamment l'accent sur la relation entre l'univers de référence convoqué dans les textes étudiés et le vécu de l'élève, ainsi que le manque de mise en réseau des textes étudiés en classe et le manque de questionnement des élèves sur les intentions des auteurs. Il serait donc intéressant de mettre en œuvre ces recommandations qui font écho avec

aux programmes scolaires afin de mettre les élèves en situations de réinvestissement du vocabulaire appris ou mobilisé dans chacune des œuvres étudiées en réseau.

3.4. L'évaluation de l'oral

Bien que ce mémoire soit centré sur un dispositif qui permet la production d'écrits par l'élève, l'enseignant ne doit pas oublier qu'en J1 et J3, les élèves sont amenés à intervenir à l'oral dans le but de produire un écrit collectif visant soit à retranscrire les mots importants de l'histoire soit à rédiger un écrit collectif pour raconter l'histoire. Par conséquent, l'enseignant ne doit pas omettre d'évaluer les interventions des élèves afin d'être en mesure de vérifier si l'élève demande spontanément la parole (autonomie de l'élève) ou si au contraire il a besoin d'être sollicité par le maître et s'il est en mesure d'apporter une réponse satisfaisante et le degré de pertinence de ses réponses (aspect qualitatif de la réponse).

3.5. La mise à disposition du tapuscrit de l'œuvre

Des élèves peuvent exprimer le besoin de se raccrocher à l'écrit afin de faciliter leur représentation mentale de l'histoire, d'autant plus en J4 où la consigne consiste à inventer la fin de l'histoire. Le tapuscrit du récit pourrait être mis à disposition des élèves qui le souhaitent dès le 3^{ème} jour afin de rentrer dans la lecture par le déchiffrage qui peut se faire en simultané avec l'écoute de la lecture de l'œuvre collective (dispositif de différenciation pédagogique).

CONCLUSION

Le métier d'enseignant, et plus encore celui d'enseignant à l'école primaire, implique une polyvalence disciplinaire (enseignement des langues, des sciences humaines, des mathématiques, de l'histoire et la géographie, ...) mais aussi une flexibilité, une adaptabilité à toute épreuve car il doit prendre en compte des éléments intrinsèques à la vie en classe (la gestion du groupe classe, des individualités), et à la vie au sein de l'école et de ses partenaires (les parents, les collègues, le directeur d'école), et respecter un cadre et des codes imposés par l'Éducation nationale (les programmes scolaires, les attentes de l'institution). Cette année chargée et particulièrement exigeante en termes d'implication en temps et en énergie m'a permis de m'approprier les codes et le fonctionnement de l'institution et l'étendue des responsabilités qui incombent à l'enseignant en charge de la transmission des valeurs et des savoirs aux générations futures.

Ce mémoire a été pour moi l'occasion de prendre du recul sur le chemin que j'ai parcouru entre mon entrée en master lors de ma décision de reconversion et ce jour. Malgré un chemin semé d'embûches et des difficultés à répondre aux exigences de la fonction d'enseignant stagiaire, cette expérience m'a appris à mieux me connaître et ma persévérance m'a permis d'arriver au bout de ces deux années de master.

Il est nécessaire de rappeler dans cette conclusion ma thématique de recherche : « La ritualisation d'une activité de production d'écrits en lien avec l'écoute d'une œuvre de littérature de jeunesse permet-elle de faciliter l'entrée dans l'écrit et la lecture d'élèves de fin de cycle 2 ? ». Nous pouvons répondre positivement à cette problématique dans un sens car l'ensemble des élèves du groupe classe est entré dans une production individuelle à l'oral pour les non scripteurs et à l'écrit pour les autres élèves. Il existe cependant de nombreux paramètres à prendre en compte pour améliorer l'efficacité du dispositif et éviter le phénomène de lassitude, adapter la consigne aux profils des élèves pour tendre vers l'individualisation du dispositif. Cependant, la réussite du dispositif est dépendante de phénomènes intrinsèques et extrinsèques à la gestion du groupe classe qui peuvent mettre à mal tout dispositif correctement anticipé comme nous l'avons détaillé dans notre analyse. Ce projet d'écriture met en lumière le fait qu'il n'est pas réalisable d'imposer un dispositif à l'ensemble d'un groupe classe sans adapter ses modalités aux profils variés des élèves dans un groupe classe. La capacité de l'enseignant à mettre en œuvre une pédagogie différenciée au service des besoins de ses élèves est un des éléments clés du succès de la mise en œuvre du projet. Cette compétence s'acquiert avec le

temps et l'expérience professionnelle, les situations de vie de classe, les expérimentations réalisées par l'enseignant d'outils et de dispositifs pédagogiques et sa capacité à transposer un dispositif en consigne claire et efficace, compréhensible par les élèves (transposition didactique).

S'approprier des outils pédagogiques testés, vérifiés, mis en œuvre par d'autres enseignants soulage et rassure l'enseignant dans sa capacité à transposer ces dispositifs dans sa classe. Cependant, réaliser soi-même un dispositif est valorisant pour tout enseignant et l'année de stage était l'occasion de tester la mise en œuvre d'un dispositif dans le cadre de la production d'un mémoire professionnel. J'encourage tous les étudiants et jeunes enseignants à entrer dans ce processus de production qui peut s'appuyer sur des pratiques référencées par la recherche mais adaptées par l'enseignant dans le cadre d'un projet pédagogique de classe tellement cette expérience est riche en apprentissages.

Bibliographie – Sitographie

Bardinot, Sonia. 2021. « Il y a 31 ans : l'ARCA (Association Réunionnaise de Cours pour Adultes) luttait déjà contre l'analphabétisme ». *Réunion la 1ère*. Consulté le 19 mai 2022 (<https://la1ere.francetvinfo.fr/reunion/saint-denis/nous-sommes-en-avril-1990-l-arca-a-20-ans-991444.html>).

Blanquer, Jean-Michel. 2018. « Lecture : construire le parcours d'un lecteur autonome ». *Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports*. Consulté 6 mai 2022 (<https://www.education.gouv.fr/bo/18/Special3/MENE1809040N.htm>).

Bouchafa, Houria. 2019. « L'acquisition de la lecture : comprendre et prévenir ». in J.-P. Gaté et C. Gaux (dir.). *Lire-écrire de l'enfance à l'âge adulte. Genèse des compétences, pratiques éducatives, impacts sur l'insertion professionnelle, Psychologies*, (p. 83-101). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Delorme, Denise. 2007. « Prévenir l'illettrisme. Miser sur la prime enfance ». *Les cahiers réunionnais du développement*, 30, 5-7.

Écalle, Jean, & Magnan, Annie. 2015. *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris : Dunod.

Fayol, Michel, & Morais, José. 2004. « La lecture et son apprentissage ». Les journées de l'Observatoire, Janvier 2004, 13-30.

Gauvin, Axel. 2007. « Apprendre à lire à 13 ans ». *Les cahiers réunionnais du développement*, 30, 26-29.

Ginet, Dominique. 2021. « Paul ou l'impossible rapport à l'écrit ». in J.-M. Besse, B. Lahire, et M.-M. De Gaulmyn, *L'"illettrisme" en questions*, (p. 221-233). Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Goigoux, Roland, & Cèbe, Sylvie. 2018. *Lectorino & Lectorinette - Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz.

Lelièvre, Claude. 2004. « L'école depuis Jules Ferry ». Interview du 7 septembre 2004 recueillie par Michèle Lécluse, *Les Échos*. Consulté 24 mars 2022

Lucas, Raoul. 2007. « Approche socio-historique de l'analphabétisme à La Réunion ». *Les cahiers réunionnais du développement*, 30, 18-21.

Meuret, Denis, & Morlaix, Sophie. 2006. « L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ? ». *Revue française de sociologie* 47(1), 49-79.

Michaïlesco, Fabrice, & Le Grand, Hervé. 2013. « 116 000 personnes en situation d'illettrisme en 2011 à La Réunion ». *Revue Insee Partenaires*, 27. Consulté 3 mars 2022 (<https://www.insee.fr/fr/statistiques/1291760>).

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. 2019. *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*.

Navin, Nelson. 2007. « La médiatisation de l'illettrisme. Traitement journalistique du Quotidien de 1976 à 1995 ». *Les cahiers réunionnais du développement*, 30, 22-23.

Richardeau, François. 1987. « À propos de lecture. Mais qu'est-ce que lire ? ». *Communication et langages*, 74, 110-113. Consulté 24 mars 2022 (https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1987_num_74_1_1014).

Rodes, François. 2001. « Historique des démarches d'apprentissage de la lecture (1969-1999) ». *Le français aujourd'hui* 132 (1), 112-120.

Suchaut, Bruno, & Bougnères, Alice. 2015. « Temps disponible et temps nécessaire pour apprendre à lire : le défi des 35 heures ». *Le Café pédagogique, les dossiers*. Consulté 5 mai 2022 (http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2015/2015_1_BSuchautTempsapprendre lire.aspx).

Annexe 1 : Productions de l'élève 1

Semaine 1 :

Lundi 24 janvier 2022
Jogging d'écriture
 Dans la jungle a margin
 prince ma fille aime les petit
prince,

Mardi 25 janvier 2022
Jogging d'écriture
 le roi a dit ^{que} la reine est partie ^{skier} skier.
 La princesse est partie faire le tour du monde.
 La princesse est partie dans la jungle
 amazonienne. La princesse veut épouser un
 prince ^{qui} crache ^{du} feu. La princesse
 grille des corpion. La princesse aime les
 tartes aux petit pois. La princesse voler
 son ain sur un ballon magique.

Vendredi 28 janvier 2022
Jogging d'écriture
 la princesse a choisi les 3 princes
 et est 4 prince choisi le prince qui
 lui offre la robe au petit pois.
 les deux autres se font des garolucos.

Semaine 2 :

Lundi 7 janvier 2022
 la princesse pour suit le dragon qui
 château - mais le dragon qui kidnape le prince
kidnapé
 le prince.
 le prince - la princesse qui le prince
 la princesse Elisabeth pour suit
 le dragon pour se sauver le prince.

la princesse pour suit le prince qui
 la princesse qui kidnape le prince du
 dragon.

Semaine 3

Thomas et en colère
les garçon il son en colère par
6 les filleil son dor ler et
qui ple

Semaine 4

lundi 7 mars 2022
jogging d'écriture
dormalle grand pmm l'reste
d'avoir un
dormalle l'reste d'avoir un
trac tractopelle

jeudi 10 mars 2022
jogging d'écriture
dormalle l'reste de construire un
trac tractopelle

Annexe 2 : Productions de l'élève 2

Semaine 1 :

Lundi 24 janvier 2022
Jogging d'écriture

Pétits pois
Princesse
trois Princes
bois
scorpion
rène **reine**

Mardi 25 janvier 2022
Jogging d'écriture

Il ~~ette~~ ^{était} une fois un roi, 3 Princes et
une ~~Princesse~~ Princesse qui voulait épouser un
vrai Prince.

Le 1^{er} Prince ~~sauf~~ ^{offra} un anneau d'or orné
d'un Petit pois. Le

Semaine 2 :

Lundi 7 février 2022
Jogging d'écriture

bonne Princesse
un Prince
un dragon
épouse
Poursuivre
bruler
avaler
château
son s'endormir
grotte
à forêt
le tour du monde

La Princesse et le dragon

Il ~~ette~~ ^{était} une fois, une Princesse
qui voulait

Il était une fois, une Princesse
qui voulait se Marier

Vendredi 11 février 2022
Jogging d'écriture

Le dragon

La Princesse entendit le Prince crier
à l'aide puis para doucement derrière
derrière le dragon puis elle récupéra
son Prince. Fin

Semaine 3 :

empiler
 avocat
 football
 tout cri
 Merveux
 le terrain
 vive
 porter

Mardi 22 février 2022
Jogging
Jogging d'écriture
 Des filles dans l'équipe.
 surprise - participer - équipe

Jeudi 24 février 2022
Jogging d'écriture

Jogging d'écriture : Des filles dans l'équipe

Personnages	Lieux	Actions de l'histoire	Emotion
Chloe	à l'école	Championnat de football	Nervosité
Marc	Dans une classe	Directeur du championnat inter-écoles décide d'ajouter deux filles dans l'équipe	Choc
Thomas	Terrain de football dans l'école	Porter plainte / appeler un avocat / une avocate	Copie
Erwan			Rage
M. Vétel (enseignant)			

Ahhh! les garçons crient

Vendredi 25 février 2022
Jogging d'écriture

Semaine 4 :

Lundi 7 mars 2022
Jogging d'écriture

Amabelle
 cuire
 tractopelle
 gâteau multicolores
 la petite fille
 la Maman

1. Il était une fois, une papie qui s'appelait
 Amabelle.

2. Elle adorait jouer ^{à la} avec les marchants et à la descente

Annexe 3 : Productions de l'élève 3

Semaine 1 :

Lundi 24 janvier 2022
Jogging d'écriture
 petit poi des petits pois + trois princes.
~~3 princesses~~ ~~princesse~~ ~~princesse~~ ~~princesse~~
 re.

Mardi 25 janvier 2021
Jogging d'écriture
 La princesse est parti faire le tour du monde pour épouser un prince.

3 dragons ~~voulez~~ La ^{princesse} princesse s'est fait piquer par un scorpion.
 La princesse ~~est~~ s'est fait ébranler par un boa. Ah bon?
 Il y a eu une tempête de neige.
 Les 3 princes ont fait 3 cadeaux pour la princesse.

Mardi 28 janvier 2022
Jogging d'écriture
 Consigne : écrire un résumé de l'histoire du Prince aux petits pois
 Résumé : Il était une fois une princesse qui fit le tour du monde à la recherche d'un prince.
 Pendant son voyage, la princesse a rencontré beaucoup d'animaux parfois très méchant et une sorcière maléfique. A son retour, trois princes qui voulaient l'épouser, lui offrirent 3 cadeaux avec des pois. Quel prince va-t-elle choisir ?
 Quand la princesse

Semaine 2 :

Lundi 7 février 2022
Jogging d'écriture
 La princesse Isabelle Elisabethette
 Le dragon
 Le prince Romald
 Le château
 Le tour du monde la terre en 10
 une grotte
 50 forêts brulés
 Quinzième
 kidnappé

Il était une fois une princesse qui
 qui était amoureuse du prince Romald.
 Un jour un dragon brûla le château
 et kidnappé le prince Romald.

Semaine 3 :

2 filles
Cloté
~~Cloté~~
Pirocat
football
à l'école
et les garçons
le maître
le maître

Les garçons son en colère
parce que le directeur du championnat
inter-écol inter-écol décide d'obliger

avoir deux filles dans l'équipe.

Semaine 4 :

Vendredi 7 mars 2020
Jogging d'écriture
Amabelle
Chercheuse blonde
trachelle
Grand jime
diméte dimette
cabloc
A pource
bleu
rose
Une petite fille

Il était une fois dans un catalogue de jouets
Amabelle était et ses amis les poupées
sont dans les pages roses et Grand jime et
ses copains dans les pages bleues. Un jour une
petite fille déchira les pages du catalogue.

La m. La mère de la petite fille se souvint
recollecter les pages mais elle n'arriva pas ^{m'} à trouver ^{que} que
elle avait collé la page d'Amabelle
à côté de la page de jime.