



**HAL**  
open science

# Le rapport à la lecture et à l'écriture en moyenne et grande section de maternelle : dimensions affective, axiologique et conceptuelle

Évane Carbonnier

## ► To cite this version:

Évane Carbonnier. Le rapport à la lecture et à l'écriture en moyenne et grande section de maternelle : dimensions affective, axiologique et conceptuelle. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03871170

**HAL Id: dumas-03871170**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03871170>**

Submitted on 25 Nov 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 Master MEEF  
« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de  
la Formation »

Mention premier degré

Le rapport à la lecture et à l'écriture en moyenne et  
grande section de maternelle :  
Dimensions affective, axiologique et conceptuelle

Année universitaire 2021 - 2022

Soutenu par Evane CARBONNIER au mois d'avril 2022

Sous la direction de Monsieur Maurice NIWESE

## Remerciements

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire, Monsieur Maurice Niwese, ainsi que Madame Bénédicte Courty pour leur accompagnement et leurs conseils tout au long de la conception de ce mémoire de fin d'études.

Je remercie également les deux écoles qui m'ont accueillie au cours des stages que j'ai effectués durant ma première année de Master MEEF : l'école maternelle Bellegrave et l'école élémentaire Jean Cordier à Pessac. Je remercie tout particulièrement les MAT qui m'ont reçue dans leur classe pour leurs précieux conseils : Mari Grange et Karine Chateigner-Paute.

Un grand merci à l'ensemble de l'équipe éducative du groupe scolaire Jacques Prévert à Saint-Jean d'Illac – Le Las au sein duquel je suis en alternance pour l'année scolaire 2021-2022. Merci à Stéphanie Bauer-Beyrand, titulaire de la classe de PS/MS/GS, que je décharge cette année ainsi qu'à Nolwenn Gallou et Chloé Razet, professeurs des écoles en classe de maternelle également, pour leur accueil chaleureux, leur disponibilité et leur confiance.

Enfin, je tiens à adresser un remerciement tout particulier aux premiers élèves dont j'ai la responsabilité cette année et qui me permettent chaque jour d'apprendre, d'améliorer ma pratique et ne font que conforter mon souhait d'exercer ce métier.

## Résumé

Afin de proposer aux élèves des apprentissages adaptés et soucieux de leur bien-être, les rapports au savoir, à l'école et aux apprentissages sont des notions essentielles à prendre en compte d'un point de vue didactique pour y parvenir. Parmi la multiplicité des enseignements dispensés dès l'école maternelle, ceux de la lecture et de l'écriture ont une importance capitale pour répondre à l'enjeu principal du cycle 1 à savoir : Le développement du langage. Comprendre le rapport que les élèves entretiennent avec ces deux apprentissages est donc primordial pour cultiver chez eux le plaisir de lire et d'écrire tout en sollicitant leur motivation et leur engagement dans la tâche. Notre étude a donc pour objectif d'étudier le rapport des élèves de moyenne et grande sections de maternelle à la lecture et à l'écriture sous trois approches : Affective, axiologique et conceptuelle.

In order to propose to pupils appropriate learnings attentive to their well-being, the relationships to knowledge, to school and to learning are key notions to be considered from a didactic point of view in order to achieve this. Among the multiplicity of lessons taught from pre-school level, those of reading and writing are of major importance to replied to the main challenge of cycle 1, namely: Language development. To understand the link that pupils have with these two forms of learning is therefore crucial to encourage them to enjoy reading and writing, while requesting their motivation and their commitment to the task. The purpose of our project is to study the relationship of pupils in the first and second sections of pre-school to reading and writing from three perspectives: affective, axiological and conceptual.

## Sommaire

Introduction.....	5
1) Cadre théorique.....	7
1.1) Rapport au savoir, à l'école et aux apprentissages .....	7
1.1.1) Contextualisation .....	7
1.1.2) Le rapport au savoir .....	7
1.1.3) Rapport à l'école et aux apprentissages .....	8
1.2) Rapport à la l'écriture et à la lecture.....	10
1.2.1) L'importance de l'écriture et de la lecture dans notre société.....	10
1.2.2) Qu'est-ce qu'écrire ? .....	11
1.2.3) Qu'est-ce que lire ? .....	12
1.2.4) L'écriture et la lecture dans les programmes d'enseignement de la maternelle .....	13
1.2.5) Le rapport à l'écriture .....	14
1.2.6) Le rapport à la lecture .....	15
1.3) Dimensions d'analyse.....	15
1.3.1) Dimension affective .....	16
1.3.2) Dimension axiologique .....	18
1.3.3) Dimension conceptuelle.....	19
2) Cadre méthodologique.....	20
2.1) Contexte.....	20
2.2) Mise en œuvre et méthodologie de l'étude .....	20
2.2.1) Les questions à dimension affective .....	21
2.2.2) Les questions à dimension axiologique.....	22
2.2.3) Les questions à dimension conceptuelle .....	22
2.2.4) Les acteurs de ces entretiens.....	23
3) Résultats de l'étude.....	25
3.1) Le rapport à la lecture et à l'écriture d'un point de vue affectif.....	25
3.1.1) L'acte de lire et d'écrire confronté au ressenti émotionnel des élèves.....	25
3.1.2) Un fort lien affectif entre l'acte de lire, d'écrire et la famille .....	26
3.1.3) La nécessité et l'envie d'apprendre à lire et à écrire .....	27
3.1.4) Des objets d'apprentissages concrets ou plus abstraits .....	27
3.1.5) La motivation face à l'acte de lire et d'écrire.....	28
3.2) Le rapport à la lecture et à l'écriture d'un point de vue axiologique.....	29
3.2.1) L'importance accordée à la lecture et à l'écriture .....	29
3.2.2) L'utilité de la lecture et de l'écriture .....	29

3.3) Le rapport à la lecture et à l'écriture d'un point de vue conceptuel .....	30
3.3.1) La représentation de la lecture et de l'écriture .....	30
3.3.1.1) Des représentations mitigées sur l'attribution de la capacité de lire et d'écrire .....	31
3.3.1.2) Les représentations du temps consacré à l'acte de lire ou d'écrire .....	32
4) Analyse de notre étude .....	34
4.1) Un rapport affectif à la lecture et à l'écriture plutôt positif .....	34
4.2) L'importance de la famille pour cultiver le plaisir de lire et d'écrire .....	34
4.3) La littérature de jeunesse associée au plaisir de lire .....	35
4.4) La culture de l'apprentissage au travers de la lecture et de l'écriture .....	36
4.5) Des représentations de la lecture et de l'écriture à développer .....	37
4.6) Observations générales de notre étude.....	39
4.6.1) Les modalités de notre étude .....	39
4.6.1.1) Les acteurs interrogés .....	40
Conclusion .....	42
Bibliographie.....	45
Sitographie .....	46

## Introduction

Après avoir été rendue publique et gratuite suite à la loi *Jules Ferry* de 1881, l'école est devenue obligatoire après la loi de 1882 du même nom. Le caractère « obligatoire » de l'école incite aujourd'hui l'enfant à devenir élève et poursuivre une scolarité de ses 3 ans à ses 16 ans. Cette obligation ne relevant donc pas d'un choix, il est intéressant de s'interroger sur le rapport de tout élève à l'école notamment sur le rapport qu'il entretient avec les apprentissages quels qu'ils soient. La lecture et l'écriture sont deux concepts clés dont l'importance n'est aujourd'hui plus à questionner au sein de notre société.

Le développement d'un enfant et *a fortiori* d'un élève, relève de multiples facteurs. Il repose majoritairement sur l'éducation transmise par la famille et par l'institution scolaire dans laquelle il entre dès le plus jeune âge. En effet, depuis la rentrée 2019, la Loi pour une école de la confiance<sup>1</sup> porte l'abaissement de l'âge de l'instruction obligatoire à 3 ans, notamment dans un but de réduire les inégalités dès le plus jeune âge. L'un des enjeux fondamentaux de l'école maternelle repose sur le développement du langage. Le premier domaine d'apprentissage des programmes d'enseignement de l'école maternelle s'intitule notamment : « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». A ce titre, la familiarisation avec la culture écrite prend tout son sens au travers des apprentissages de la lecture et de l'écriture. Bien que l'apprentissage du déchiffrage à proprement dit ne commence qu'en classe de CP, il est essentiel que les élèves apprennent dès le plus jeune âge à travailler leur production et leur compréhension, élément essentiel leur permettant de devenir plus tard des lecteurs experts. Cet apprentissage dispensé notamment par l'utilisation d'album de jeunesse s'effectue durant toute la scolarité.

Afin de permettre aux élèves d'accéder à ces apprentissages dans les meilleures conditions possibles, il paraît indispensable, d'un point de vue didactique notamment, de comprendre le rapport qu'ils entretiennent avec ces apprentissages. En effet, un rapport favorable à la lecture et à l'écriture pourrait grandement influencer leur réussite dans ces domaines. De même, un rapport défavorable à ces apprentissages pourrait engendrer, à plus long terme, un échec scolaire. Le rapport des élèves à la

---

<sup>1</sup> Journal officiel du 28 juillet 2019

lecture et à l'écriture est un concept complexe à analyser et par conséquent à comprendre car il dépend de multiples facteurs.

Depuis la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 08 juillet 2013 (loi *Peillon*)<sup>2</sup>, l'institution porte un grand intérêt au fait « d'améliorer le climat scolaire pour refonder une école sereine et citoyenne en redynamisant la vie scolaire et en prévenant et en traitant les problèmes de violence et d'insécurité ». Cette notion de climat scolaire reflète majoritairement la qualité de vie à l'école et promet de veiller au bien-être de l'élève en s'organisant autour de sept axes. L'un de ces axes a notamment pour objectif de favoriser la motivation et l'engagement des élèves. Le travail visant à favoriser cette motivation ne saurait être engagé sans tenir compte des émotions des élèves qui « ont le pouvoir de mettre en route la motivation d'apprendre et de la soutenir tout au long d'un projet » (Tisseron, 2020). La prise en compte de la dimension affective du rapport aux apprentissages prend donc ici tout son sens. L'investissement dans un apprentissage repose également sur la valeur et le jugement qu'un élève lui accorde. Il s'agit alors de prendre en compte la dimension axiologique du rapport à cet apprentissage. Enfin, la lecture et l'écriture sont des concepts spécifiques dont chaque individu possède sa propre représentation. Comprendre la représentation qu'un élève se fait de ces apprentissages est donc essentiel pour comprendre le rapport qu'il entretient avec ceux-ci et repose sur la prise en compte de la dimension conceptuelle de ce rapport.

Ainsi, nous tenterons au cours de notre étude de percevoir le rapport des élèves de moyenne (MS) et grande section (GS) de maternelle à la lecture et à l'écriture selon trois dimensions à savoir les dimensions affectives, axiologiques et conceptuelles.

---

<sup>2</sup> Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013



## 1) Cadre théorique

### 1.1) Rapport au savoir, à l'école et aux apprentissages

#### 1.1.1) Contextualisation

La notion de « rapport à » est envisagée par Christine Barré-de Miniac comme suggérant « l'idée d'une orientation ou disposition de la personne à l'égard d'un objet » (2000, p. 13). Lorsque l'on évoque le « rapport à l'école » on pourrait être tenté de faire référence au rapport à l'institution de manière générale. Cependant, la notion de rapport à l'école implique de nombreux parallèles tels que le rapport à l'enseignant, à la classe ou encore à l'établissement. L'instruction relève non seulement du droit mais également de l'obligation. En effet, en référence aux articles L111-2 et L131-1 du code de l'éducation, « Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation » ; « L'instruction est obligatoire pour chaque enfant dès l'âge de trois ans et jusqu'à l'âge de seize ans ». Dispensée dans les établissements et écoles publics ou privés, ou au sein des familles, l'instruction garantit à l'enfant « l'acquisition des instruments fondamentaux du savoir, des connaissances de base, des éléments de la culture générale [...] » (article L131-1-1). Mais quel rapport les élèves entretiennent-ils avec le savoir ?

#### 1.1.2) Le rapport au savoir

Le savoir se réfère à « l'ensemble des connaissances d'une personne ou d'une collectivité acquises par l'étude, par l'observation, par l'apprentissage et/ou par l'expérience » (CNRTL<sup>3</sup>). La notion de « rapport au savoir » est étudiée pour la première fois par Lacan dans les années 60, puis par le biais de travaux sociologiques par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans les années 70. Selon Bourdieu, le rapport au savoir diffère selon chaque classe sociale. Dans *La Reproduction*, Passeron et Bourdieu expliqueront dès lors que le « rapport au langage, à la culture et au savoir permet de comprendre les mécanismes de reproduction sociale et l'inégalité sociale face à l'école » (Hatchuel, 2007), travaillant ainsi sur les difficultés et échecs scolaires rencontrés par certains élèves directement

---

<sup>3</sup> Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

liés aux divergences sociales entre les parents. Le concept de rapport au savoir a notamment suscité l'intérêt de certaines équipes de recherche telles que les laboratoires CREF<sup>4</sup> de l'Université Paris X et ESCOL<sup>5</sup>. Jacky Beillerot, représentant de la première équipe de recherche, par la psychanalyse et l'approche clinique, fait corréluer, avec le reste de son équipe, le rapport au savoir avec la notion de désir. Il définit dans un premier temps le rapport au savoir comme « processus par lequel un sujet à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social ». Le rôle du désir est donc essentiel pour le savoir dans la mesure où il est couplé à d'autres types de désirs tels que « le désir de réaliser ou d'atteindre et d'obtenir ce que l'on pense que le savoir apporte » (Hatchuel, 2007). Bernard Charlot et la seconde équipe de recherche axent quant à eux leur approche du rapport au savoir autour d'une conception sociologique. Ils évoquent également la notion de désir mais le lient plus particulièrement au fait que le désir de l'homme est de trouver du sens. L'équipe ESCOL définit le rapport au savoir comme « un ensemble de relations de sens, et donc de valeurs, entre un individu et les processus ou produits du savoir ». L'élève a besoin de comprendre, de donner du sens à ce qu'il apprend pour s'ancrer pleinement au cœur du savoir et des apprentissages. Les matières qui leur sont enseignées leurs paraissent parfois « complètement déconnectées de la réalité » (Vallet & Lanchon, 2005, p 31). Il est nécessaire pour eux de réussir à faire le lien entre ce qu'on leur enseigne et la vie quotidienne. Cela passe notamment par l'application des apprentissages à des situations concrètes telles que faire un gâteau pour travailler les proportions, acheter quelque chose pour apprendre à compter la monnaie ou encore écrire une carte postale en vacances.

### 1.1.3) [Rapport à l'école et aux apprentissages](#)

L'école est aujourd'hui le principal lieu d'instruction et de transmission des savoirs. La lutte contre les inégalités est l'une de ses missions principales. Bourdieu et Passeron après avoir évoqué la notion de capital « culturel institutionnel » transmis par l'école, affirment que celui-ci « doit pouvoir compenser le « capital incorporé » dans le cadre familial trop dépendant des revenus de la famille, et d'une position au sein de la hiérarchie sociale » (Rosier, 2012). Depuis 2005, l'école vise à assurer une

---

<sup>4</sup> Centre de Recherche Education et Formation

<sup>5</sup> Education Scolarisation

scolarisation pour tous les élèves de la maternelle au lycée par la prise en compte de leurs singularités et de leurs besoins éducatifs particuliers (loi pour l'égalité des droits et des chances). L'école prend donc en charge l'instruction des élèves en tenant compte de leur diversité. Mais cette dernière ne se résume pas seulement à une diversité de profils. Celle-ci réside également dans le rapport qu'ils entretiennent avec l'école et qui dépend de multiples facteurs qu'il s'agisse d'élèves ordinaires ou d'élèves à besoins éducatifs particuliers.

La motivation constitue notamment un facteur essentiel non seulement dans le rapport de l'élève à l'école mais également dans son rapport aux apprentissages de manière plus spécifique. Elle est perçue comme une « condition *sine qua non* pour un apprentissage de qualité » (Benoît Galand et al., 2006). En effet, l'apprentissage requiert une mobilisation de ressources personnelles comportementales, affectives et cognitives nécessitant un investissement accru de l'apprenant qui risquerait, dans le cas inverse, de se trouver en situation d'échec scolaire et à *fortiori* de perdre toute motivation. Rappelons qu'une des missions de l'école est notamment de prévenir le risque d'échec scolaire chez les élèves. Favoriser la motivation et l'engagement de ceux-ci dans les apprentissages prend donc ici tout son sens. La démotivation d'un élève est perçue de deux façons différentes par les enseignants d'une part et les parents d'autre part. Du point de vue des enseignants, la démotivation des élèves relève majoritairement de dispositions personnelles telles que la paresse ou encore l'origine socioculturelle. Ces éléments impliquent parfois un rapport au savoir en désaccord avec celui mis en valeur à l'école ou dans l'environnement familial. Les parents quant à eux tiennent plutôt les enseignants pour responsables de la démotivation de leurs enfants. A titre d'exemple, des parents jugent certains professeurs incompetents pour accomplir leur tâche en l'occurrence celle de transmettre des savoirs aux élèves, tout en sollicitant leur envie et leur plaisir d'apprendre. Ils soulignent alors le manque de sollicitation de la motivation des élèves pour les pousser à s'engager davantage dans les apprentissages. Afin d'éviter tout type de jugement des deux parties, de nombreuses recherches en psychologie de l'éducation ont été menées notamment pour mettre en avant les différents facteurs influant sur l'engagement et la motivation des élèves dans leurs apprentissages. Les études ont alors montré que plusieurs facteurs sont à prendre en compte à savoir les composantes individuelles de l'élève telles que les affects et

les représentations d'une part, et les facteurs propres à la situation d'apprentissage impliquant par exemple les pratiques de l'enseignant et du groupe classe ou encore la tâche donnée (Benoît Galand et al., 2006) d'autre part. Il en ressort distinctement que ces facteurs, pour comprendre le mécanisme de motivation et d'engagement, sont à considérer en interaction les uns avec les autres et non en fonction de leurs caractéristiques individuelles car ils sont directement liés les uns aux autres.

## 1.2) Rapport à la l'écriture et à la lecture

### 1.2.1) L'importance de l'écriture et de la lecture dans notre société

L'écriture est aujourd'hui devenue une véritable pratique sociale. Inventée vers 3400 avant notre ère en Mésopotamie, l'écriture a marqué un tournant décisif dans l'histoire et s'est vu évoluer durant des siècles pour aboutir à une pratique généralisée. En effet, « en plus des travaux scolaires ou savants, on l'utilise pour le travail, la communication, la gestion de la vie personnelle et domestique » (Barré de Miniac, 2003, p. 108). Ces différentes pratiques de l'écrit font notamment l'objet de multiples recherches. D'après Barré de Miniac (2003), les causes du développement des pratiques de l'écrit sont nombreuses, à commencer par la massification de l'enseignement. La politique éducative ayant fortement évolué depuis la Libération, la préscolarisation et les nouvelles exigences pour obtenir un emploi qualifié ont directement impacté l'évolution des pratiques de l'écrit. Les avancées technologiques et notamment l'arrivée d'internet ont de leur côté engendré une certaine inquiétude

les médias se font régulièrement l'écho de discours alarmistes concernant la disparition de l'écrit, du côté de la lecture en raison du poids de l'image [...], du côté de l'écriture en raison du poids des communications fugaces que sont les messages téléphoniques ou électroniques (Barré de Miniac, 2003, p. 110).

Au même titre que l'écriture, la lecture possède une importance capitale au sein de notre société. Elle permet tant de communiquer que de se divertir par le biais des différents supports écrits auxquels nous sommes confrontés et ce, même inconsciemment. La lecture est également un vecteur de transmission essentiel de la culture et elle apparaît même comme « la plus légitime des pratiques culturelles » (Coulangeon, 2010, pp. 33-55) face au cinéma, à la télévision ou encore à la musique. L'émergence de l'audiovisuel a cependant pesé sur les pratiques de lecture. En effet, d'après le ministère de la Culture et de la Communication, en 2008,

parmi les individus qui regardent la télévision plus de vingt heures par semaine on compte 39% de personnes figurant parmi les non-lecteurs.

		Nombre de livres lus au cours des 12 mois précédant l'enquête				
		Aucun livre	1 à 9 livres	10 à 19 livres	20 livres et plus	Ensem- ble
Durée hebdo- madaire du temps consacré à la télévision	Moins de 10 heures	19	38	19	24	100
	10-20 heures	28	39	16	16	100
	20 heures et plus	39	38	11	12	100
	Ensemble	31	38	15	16	100

1. Nombre de livres lus selon le temps consacré à la télévision (en %) (Ministère de la Culture et de la Communication – DEPS)

Cependant, en dépit de la montée fulgurante de la technologie au sein de la société, la lecture a su conserver sa légitimité de par ses propres caractéristiques et ses champs d'intervention. Coulangeon met ainsi en avant en 2010 « le fait qu'elle soit une activité essentiellement solitaire, silencieuse, intériorisée, matrice de tous les apprentissages intellectuels et instrument principal de la circulation des informations et des idées ».

### 1.2.2) Qu'est-ce qu'écrire ?

L'écriture rentre dans le quotidien d'un individu dès son plus jeune âge. Très tôt, le jeune enfant entre dans une activité d'écriture, d'abord par mimétisme envers les adultes puis, pour répondre à une réelle envie personnelle (Denise Chauvel & Isabelle Lagoueyte, 2015, p. 5). Dans leur ouvrage *Du graphisme à l'écriture* publié aux éditions Retz en 2015, Denise Chauvel & Isabelle Lagoueyte mettent en avant plusieurs stades de développement de l'écriture chez les jeunes enfants. Le premier stade est dit « période des gribouillis ». Durant cette phase, le jeune enfant commence vers 1 an et demi à s'emparer d'un outil scripteur, sans pour autant maîtriser la motricité fine, pour laisser des traces. Le geste n'est pas contrôlé et cette phase de gribouillis répond à un besoin fonctionnel uniquement. Le stade suivant à « intention de dessin » commence aux alentours de 2-3 ans. Le geste est mieux

maîtrisé et l'enfant trace tous types de graphismes comme « des traits, des courbes, des lignes brisées... » (p. 7). C'est à partir de ce stade que le dessin peut être assimilé à une écriture. C'est d'ailleurs suite à celui-ci qu'apparaît le stade à « intention d'écriture ». Entre 3 et 4 ans, les gestes commencent à être mieux maîtrisés par l'enfant. On commence à assister à la réalisation de tracés dans les deux sens, de droite à gauche et de gauche à droite. Puis, s'en suivent de stades dits de « copie ». Entre 4 et 5 ans, un stade de « copie plus ou moins fidèle du modèle » s'opère et l'enfant maîtrise désormais beaucoup mieux son geste et les axes directionnels. Les tracés sont ainsi copiés de manière plus ou moins fidèle. C'est entre 5 et 6 ans que la copie du modèle se précise et que « l'enfant prend conscience de toutes ses capacités et recopie fidèlement des tracés » (p.8). A partir du CP, l'enfant rentre dans une phase de « systématisation de l'écriture » et apprend toutes les lettres de l'alphabet. Les difficultés liées aux tracés sont normalement plus facilement surmontées. Enfin, le dernier stade est dit « phase de l'écriture personnalisée ». On considère que les enfants ont une écriture stable aux alentours de 11 ans et que celle-ci se personnalise vers 15-16 ans. En somme, les représentations que les enfants peuvent se faire de l'écriture sont parfois éloignées de ce que signifie réellement écrire.

### 1.2.3) Qu'est-ce que lire ?

D'après le CNRTL, lire consiste à « Etablir la relation entre les séquences de signes graphiques (alphabétiques, idéographiques) d'un texte et les signes linguistique propres à une langue naturelle (phonèmes, mots, marques grammaticales) ». Cependant, la lecture revêt également la nécessité de donner sens à cette relation entre les signes graphiques et les signes linguistiques en accédant à la compréhension de ce qui est décodé. Nous pouvons donc distinguer deux éléments intrinsèquement liés dans l'acte de lire à savoir le décodage et la compréhension. Au cours de l'histoire, deux écoles se sont dessinées au sujet de l'apprentissage de la lecture. D'une part, les praticiens, qui considéraient que l'on pouvait déterminer qu'un individu avait acquis la capacité de lire uniquement à partir du moment où il accédait à la compréhension de ce qu'il avait oralisé. Il s'agissait donc de pouvoir décoder parce qu'on avait compris et non l'inverse. D'autre part, les cognitivistes ont mis en avant le fait que la lecture est essentiellement associée au décodage des signes de l'écrit dans le code oral et privilégiaient donc une entrée par

le signe plutôt que par le sens. La lecture relevait donc à leur sens plus de connaissances techniques sur le décodage que sur la compréhension. Les cognitivistes s'opposaient donc aux praticiens en mettant en avant le fait qu'un lecteur expert peut prononcer des mots d'une certaine façon non pas parce qu'il en connaît le sens, comme cela peut être le cas pour les mots de langues étrangères, mais parce qu'il possède une habileté supplémentaire dans le décodage de certaines syllabes ou de certains phonèmes. A l'heure actuelle, nous tenons davantage compte du point de vue des cognitivistes tout en considérant également le point de vue des praticiens. Au même titre que la représentation de l'écriture, la représentation que l'on se fait de la lecture peut être diverse et variée. Christine Barré-De Miniac évoque notamment les travaux de Jean Bernardin (1997) au sujet des représentations que les enfants peuvent se faire de la lecture.

Il en ressort trois éléments de représentations principaux :

- Une confusion entre lire et imaginer (ou interpréter). Lire est synonyme de se raconter une histoire « dans sa tête »
- Une confusion entre lire et se remémorer une histoire entendue (racontée ou lue par un adulte)
- Une croyance fréquente que savoir lire résulte d'un développement normal : « quand on est grand, on sait » (Barré-De Miniac, 2003, p.115)

#### 1.2.4) L'écriture et la lecture dans les programmes d'enseignement de la maternelle

Tout au long de la scolarité, le langage tient une place primordiale. En cycle 1, dans les programmes d'enseignement<sup>6</sup>, un domaine d'apprentissage lui est entièrement dédié et vise à « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Ce domaine d'apprentissage se décline en deux sous-domaines à savoir l'oral et l'écrit. C'est au cours du cycle 1 que les élèves vont commencer à acquérir progressivement « une expression orale riche et fluide » (p. 5) qui contribuera petit à petit à l'apprentissage de la lecture dès le cycle 2. Bien qu'en cycle 1 les élèves ne sachent pas lire, l'enseignant met tout en œuvre pour qu'ils puissent « comprendre et apprendre ». Le travail de la compréhension chez les élèves est notamment essentiel car nous avons vu précédemment qu'un lecteur doit nécessairement décoder et comprendre ce qu'il décode pour que l'on puisse considérer qu'il est réellement en train de lire. La compréhension se met donc en place par la construction d'outils cognitifs tels que « reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster, se construire des

---

<sup>6</sup> BO n°25 du 24 juillet 2021

images mentales à partir d'histoires fictives, relier des événements entendus et/ou vus dans des narrations... ». Pour se faire, l'enseignant recourt très fréquemment à la lecture-compréhension d'albums de jeunesse avec les élèves.

Concernant l'apprentissage de l'écrit, il apparaît clairement dans les programmes d'enseignement du cycle 1 qu'il « appartient à l'école maternelle de donner à tous une culture commune de l'écrit » (p. 7). Les élèves devront, tout au long du cycle, écouter de l'écrit, le comprendre, découvrir sa fonction et son fonctionnement. Ils commenceront notamment à produire des écrits et à écrire tous seuls. La pratique de l'écrit passera par tous les stades évoqués précédemment et tout particulièrement par le biais d'exercices graphiques. Grâce à ces exercices, les élèves apprendront à maîtriser leurs gestes par le regard et à prendre les informations nécessaires pour se repérer sur l'espace de la feuille. Nous pouvons notamment relever que les activités de motricité fine sont à ce titre essentielles. Les écrits du cycle 1 sont des « tracés tâtonnants sur lesquels s'appuieront les enseignants en cycle 2 ». En effet, les programmes d'enseignement du cycle 2<sup>7</sup> prévoient pour les élèves « des activités sur le code de l'écrit dont ils ont eu une première expérience en grande section » (p. 12). C'est par l'écriture régulière de leur prénom que les élèves pourront s'entraîner dûment et « se concentrer sur la qualité du tracé » (p. 8), l'effort de mémorisation à fournir étant dans ce cas précis moins important que pour le tracé d'un autre mot.

#### 1.2.5) Le rapport à l'écriture

Par rapport à l'écriture, Christine Barré-De Miniac entend « l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages » (2002, p. 2). Elle met notamment en avant dans son ouvrage *Le rapport à l'écriture : Une notion à plusieurs dimensions*, la problématisation de quatre dimensions du rapport à l'écriture suite à de nombreux travaux à savoir : « l'investissement ; les opinions et attitudes ; les conceptions ; les modes de verbalisation ». Ces dimensions relèvent de l'intérêt affectif porté par les élèves à l'écriture mais également des valeurs qu'ils lui accordent et de la façon dont ils la conceptualisent. Ces différentes dimensions seront précisées ultérieurement au cœur de notre étude.

---

<sup>7</sup> BO n°31 du 30 juillet 2020



## En résumé, le rapport à l'écriture

désigne des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses tissages (2000, p. 13).

Ce rapport à l'écriture revêt donc de multiples facettes à étudier et à comprendre dans le cadre de la didactique de l'écriture.

### 1.2.6) Le rapport à la lecture

La lecture revêt de nombreuses fonctions qu'il s'agisse de la lecture à visée culturelle, de la lecture pour divertir ou encore de la lecture à des fins scolaires. Les élèves peuvent avoir un rapport spécifique à chacun de ces types de lecture. Bien que l'élève de maternelle ne soit pas encore lecteur, il est nécessaire de faire naître, le désir et le plaisir de lire. En effet, Paul Devin et Christine Passerieux dans leur ouvrage *Apprendre à lire : Une pratique culturelle en classe*, mettent en avant le fait que

Dès les débuts de l'apprentissage à l'école maternelle et élémentaire, nous avons la responsabilité de créer le désir, la volonté et le projet pour chaque enfant de devenir un habitué de la culture écrite, de pouvoir sans crainte en revendiquer l'usage, en goûter le pouvoir et le plaisir (p. 7).

Une fois ce plaisir créé chez les élèves, leurs approches de la lecture seront tantôt similaires tantôt différentes. Nous pouvons tout d'abord noter qu'un élève de cycle 1 peut régulièrement dire à ses camarades ou à son enseignant qu'il va « lire un livre » en se rendant au coin lecture. Cette notion de « qu'est-ce que lire » revêt plusieurs représentations qui changent au cours de l'évolution d'un individu, en fonction de différents facteurs. D'un point de vue général, il existe plusieurs types de rapport à la lecture. Au sujet des études de Gérard Mauger et Claude Fossé Polak (1998), Philippe Coulangeon évoque, dans son chapitre *la lecture à l'épreuve de la culture de masse* tiré de l'ouvrage *Sociologie des pratiques culturelles*, quatre types de lecture à savoir la « lecture du divertissement », la « lecture didactique », la « lecture de salut » et la « lecture esthète ».

### 1.3) Dimensions d'analyse

Le rapport de l'élève aux apprentissages et plus particulièrement à la lecture et l'écriture peut s'observer sous plusieurs dimensions. En effet, l'affect joue un rôle important dans l'investissement de l'élève dans une tâche. La motivation qu'il met à

la réaliser relève des sentiments et émotions qu'il ressent face à celle-ci et qui lui permettront ou non de mener cette tâche à bien. Ces éléments constituent la dimension affective liée aux apprentissages. Puis, toujours liée aux sentiments et émotions ressentis par l'élève, la valeur accordée à un apprentissage engendrera un investissement particulier et plus ou moins intense de sa part dans une tâche donnée, constituant alors toute la dimension axiologique des apprentissages. Enfin, au-delà du ressenti émotionnel ou de la valeur accordée par l'élève aux apprentissages, la représentation qu'il s'en fait et la façon dont il les conceptualise peut lui permettre de rentrer plus facilement ou non dans les apprentissages s'il leurs donne du sens. Il s'agit de la dimension conceptuelle des apprentissages. Les dimensions affectives, axiologiques et conceptuelles peuvent constituer des dimensions d'analyse du rapport à l'écriture et à la lecture d'un élève.

### 1.3.1) Dimension affective

Par définition, l'affectivité renvoie à la « faculté d'éprouver, en réponse à une action quelconque sur notre sensibilité, des sentiments ou des émotions » (CNRTL). Pour que l'élève entame sa scolarité dans les meilleures conditions, il est notamment nécessaire qu'il « ait pu grandir de manière harmonieuse sur le plan relationnel ; plus précisément : qu'il ait appris peu à peu à se détacher de ses parents » (Valet & Lanchon, 2005, p14). Intéressons-nous dans un premier temps aux éléments constitutifs de l'affectivité. La sensibilité d'un individu dans le domaine affectif se réfère à la « faculté de ressentir profondément des impressions, d'éprouver des sentiments, de vivre une vie affective intense » (CNRTL).

Les sentiments et émotions sont ressentis par tous les individus, chez les adultes comme chez les enfants. Le terme « émotion », d'abord noté « esmotion » au XVI<sup>ème</sup> siècle, provient du mot « motion » qui se réfère au mouvement. Il puise son étymologie de la racine latine « emovere » qui signifie « mettre en mouvement ». L'émotion est un état de conscience complexe, la plupart du temps brusque et momentané, accompagné de signes physiologiques dépendant de l'activité du système nerveux. Ce mouvement contraint celui qui le ressent à sortir d'une position d'équilibre. C'est en quelque sorte, le « passage » du biologique au physiologique. Nous pouvons assurément faire la distinction entre l'émotion et le sentiment qui, lui,

est un état affectif qui ne comporte aucune modification nette de l'équilibre. On ne constate ni modification de posture, ni modification du tonus musculaire ou de la motricité au ressenti d'un sentiment, à la différence du ressenti d'une émotion.

En 1994, Jacques Cosnier, docteur en médecine et professeur émérite de psychologie des communications, met cependant en avant l'extrême polysémie du terme « émotion » qui ne cesse de s'accroître au fil des ans. On préférera donc la notion de « processus émotionnel » à l'approche d'une définition unique de l'émotion. Il s'agit ainsi du système d'ensemble de réactions et d'actions physio-socio-psychologiques qui apparaît en contexte pour le sujet vivant singulièrement quelque chose qui s'impose à lui, quelle que soit la source interne ou externe d'instauration de ce système.

Les émotions sont reconnues comme faisant partie intégrante du développement de l'enfant et notamment dans leur inscription dans le lien à l'autre à l'école. (Tisseron, 2020). L'émotion a majoritairement été étudiée par le biais de travaux expérimentaux psycho-cognitifs et psychodéveloppementalistes. Le développement de l'enfant est l'une des préoccupations essentielles d'un point de vue didactique dans l'enseignement, c'est pourquoi ces approches peuvent être intéressantes. Cependant, Philippe Claudon maître de conférences en psychologie clinique et pathologique, et Margot Weber, psychologue clinicienne, préfèrent une approche à dominante psychanalytique en ce qui concerne l'étude de l'émotion. Cette approche favorise le vécu de l'être humain, plus que des réalités subjectives.

Enfin, les émotions jouent un rôle primordial au sein des apprentissages. Le cerveau humain est divisé en trois zones, toutes responsables de fonctions différentes mais interagissant sans cesse ensemble. Ces trois zones sont appelées respectivement cortex (ou néocortex), système limbique et cerveau reptilien. Le siège des émotions se situe au cœur du système limbique. Celui-ci permet l'établissement de liens affectifs, de la vie sociale et l'apprentissage de comportements complexes. L'hippocampe et l'amygdale jouent notamment un rôle important dans la mise en place des souvenirs affectifs. Alors que le premier permet de garder précisément en mémoire le contexte des événements en jeu lors des perceptions émotionnelles, le second quant à lui attribue à l'émotion éprouvée ce que Daniel Goleman, chercheur et psychologue diplômé de l'Université d'Harvard, nomme sa « saveur ». Ainsi,

l'hippocampe mémoriser les circonstances particulières de tout événement à savoir le lieu où il s'est produit, les personnes présentes à ce moment ou tout autre détail qui lui est relatif, tandis que l'amygdale se chargera de déclencher la réponse émotionnelle associée à la perception de cet événement. La plus grande partie du cerveau à savoir le néocortex est responsable des fonctions supérieures telles que la pensée ou encore les actions cognitives. C'est à ce niveau que les émotions positives et négatives peuvent influencer l'apprentissage des élèves.

En effet, lors d'un apprentissage, la pensée peut être altérée par des émotions désagréables telles que le stress, l'anxiété ou la peur, rendant de fait l'apprentissage plus difficile. Lors de la manifestation de ce type d'émotion, le cerveau sécrète des hormones (l'adrénaline et le cortisol) qui empêchent de penser avec clairvoyance, et donc d'apprendre, lorsqu'elles sont présentes en trop grande quantité dans le sang. Les émotions négatives coupent l'enfant de ses lobes frontaux et engendrent un dysfonctionnement pouvant fréquemment être à l'origine de difficultés scolaires. En revanche, les émotions positives telles que la joie, la confiance ou encore la fierté rendent les apprentissages plus simples dans la mesure où les processus de connexions neuronales sont plus efficaces lorsqu'ils sont stimulés par une émotion positive. On notera cependant que les termes « positives » et « négatives » employés au sujet des émotions se réfèrent plus particulièrement au ressenti qu'elles engendrent chez celui qui les ressent. En effet, la peur est majoritairement ressentie comme quelque chose de négatif ou de désagréable mais elle peut cependant s'avérer positive dans la mesure où elle engendrera probablement par la suite quelque chose de positif. A titre d'exemple, un enfant qui craindrait le vide pourrait adopter des comportements responsables et ainsi ne pas se mettre en danger face à un lieu à risque.

### 1.3.2) Dimension axiologique

Comme évoqué précédemment, la dimension axiologique du rapport aux apprentissages d'un élève relève de la valeur qu'il leur accorde. En effet, on se réfère à tout ce qui « exprime un jugement de valeur de type bon / mauvais (souhaitable / regrettable...) ou une réaction affective empreinte d'une telle

appréciation. » (Jackiewicz, 2014, p. 2). Ainsi, le rapport d'un élève à la lecture ou à l'écriture d'un point de vue axiologique considèrera la valeur qu'il attribue à ces apprentissages et le jugement qu'il en fait qu'il soit bon ou mauvais. Ces valeurs sont transmises tout au long de la scolarité de l'élève par la famille dans un premier temps mais également par l'école et le contexte scolaire. Cependant, en fonction des communautés et des normes culturelles, ces valeurs peuvent être similaires, différentes voir opposées. Agata Jackiewicz nous l'explique ainsi :

Les valeurs sont élaborées, partagées et transmises au sein d'univers culturels ou de communautés de pratiques, où elles sont corrélées à des échelles de normes. Ces normes et valeurs – morales, esthétiques, cognitives, sociales, économiques... - font partie des représentations collectives, potentiellement concurrentes et évolutives à travers le temps.

### 1.3.3) Dimension conceptuelle

La dimension conceptuelle du rapport des élèves à l'écriture et à la lecture renvoie à la façon dont ils conceptualisent ces apprentissages. Au sujet de l'écriture, Christine Barré-De Miniac évoque précisément « la manière dont les élèves se représentent l'activité d'écriture et son apprentissage. Comment viennent les idées ? Les mots ? Les phrases ? Comment devient-on scripteur expert ? » (2002, p. 8). Elle dégage notamment deux conceptions récurrentes de l'écriture chez les adultes comme chez les enfants. La première conception de l'écriture est que celle-ci relève du don et se veut le « résultat d'une inspiration, et donc réservée aux élus », mettant alors en marge tous ceux qui ne disposeraient pas de ce don, rendant ainsi la tâche inatteignable. La seconde conception de l'écriture relève quant à elle « d'une simple technique de codage d'une pensée élaborée en dehors d'elle ». L'écriture serait alors un autre moyen de transmission du langage tel que l'est l'oral, mais ne tiendrait pas compte de toute la spécificité de l'ordre scriptural. L'apprentissage de l'écriture à l'école tend notamment vers cette conception avec un enseignement très dirigé vers l'apprentissage du code en tant que tel. De même, les représentations que les élèves se font de la lecture peuvent être diverses et variées et relèvent de conceptions différentes.

## 2) Cadre méthodologique

Nous avons essayé, au cours de notre recherche, d'étudier le rapport des élèves de moyenne et grande sections de maternelle, à la lecture et à l'écriture d'un point de vue affectif, axiologique et conceptuel. Nous précisons tout d'abord le contexte dans lequel notre étude a été menée puis ses modalités de mise en œuvre.

### 2.1) Contexte

Notre étude a été réalisée au sein du groupe scolaire Jacques Prévert à Saint-Jean d'Illac – Le Las, dans un milieu favorisé. Ce groupe scolaire comprend un bâtiment de niveau élémentaire et un bâtiment réservé à la maternelle. L'école maternelle est composée de trois classes. Chacune d'entre-elles comprend 8 élèves de chaque section à savoir petite, moyenne et grande. Ainsi, l'effectif de chaque classe est de 24 élèves. Nous avons choisi de concentrer notre étude sur les élèves de moyenne et GS pour plusieurs raisons. Tout d'abord, parce que celle-ci s'est effectuée durant la deuxième période de l'année scolaire et que l'approche de la lecture et de l'écriture n'était que très récente chez les élèves de petite section. Enfin, pour des raisons similaires, la réflexion et le langage n'étant pas encore assez développés chez les petits, il pourrait leur être difficile de prendre assez de recul et de verbaliser pour répondre aux questions posées. Les moyens et les grands ayant déjà eu une approche de la lecture et de l'écriture depuis plus d'un ou deux ans, il paraissait plus légitime et pertinent de mener notre étude sur cette classe d'âge.

### 2.2) Mise en œuvre et méthodologie de l'étude

Dans l'optique d'analyser le rapport des élèves à la lecture et à l'écriture nous avons dégagé trois dimensions d'analyse pour notre étude à savoir les dimensions affective, axiologique et conceptuelle. Nous noterons évidemment qu'en moyenne et grande section de maternelle, les élèves ne savent pas « lire » tel que nous pouvons faire référence à la lecture d'un lecteur expert. Cependant, l'acte de lire, d'être confronté à l'écrit et d'entendre de l'écrit, sont des notions qui se développent dès l'entrée en maternelle. Il en est de même pour l'entrée dans l'écriture avec l'apprentissage des gestes graphiques et les premiers essais d'écriture notamment

par le biais de l'écriture tâtonnée. C'est pour ces raisons que nous avons considéré que la meilleure façon de mener notre étude, par rapport à l'âge des élèves, à leur développement et à leurs capacités langagières, consisterait à leur faire passer des entretiens semi-directifs rédigés par nos soins et permettant de prendre en compte les trois dimensions citées précédemment. Ces entretiens consistaient à poser des questions aux élèves et à analyser leurs premières réponses à l'état brut. Nous n'avons pas pris en compte les reformulations des élèves ou de la personne ayant fait passer les entretiens, en l'occurrence l'enseignant de l'élève interrogé. Notre entretien était composé de 16 questions au total dont 6 relevant de la dimension affective, 4 relevant de la dimension axiologique et 6 relevant de la dimension conceptuelle. Il n'y avait en réalité que 8 questions différentes dans la mesure où nous avons posé les mêmes questions pour étudier le rapport à la lecture et le rapport à l'écriture des élèves. La même question était d'abord posée pour la lecture puis pour l'écriture. Il y avait donc une alternance sur l'objet d'étude à chaque question.

#### 2.2.1) Les questions à dimension affective

Concernant la dimension affective du rapport des élèves à la lecture et à l'écriture, les élèves ont dû répondre aux questions : « Aimes-tu lire ? » et « Aimes-tu écrire ? » dans un premier temps. Ces questions impliquent directement l'affect existant entre l'élève et la lecture / l'écriture et la réponse pourrait être influencée par de multiples facteurs familiaux, culturels ou encore sociaux. Le choix de formuler une question fermée se justifie dans le fait de recueillir la réponse la moins ambiguë possible quant au ressenti immédiat de l'élève. Par la suite, nous leur avons demandé « Pourquoi ? » afin de leur permettre de développer davantage ce ressenti et de prendre du recul par rapport à la question posée. Cela leur permet notamment de mener une réelle réflexion sur les raisons pour lesquelles ils aiment ou non la lecture et l'écriture. La seconde question qui leur a été posée à la fois pour la lecture et l'écriture était la suivante : « Qu'est-ce qui te donne envie de lire ? » et « Qu'est-ce qui te donne envie d'écrire ? ». Toujours en rapport avec l'affectivité de l'élève, cette question porte davantage sur la motivation qu'il éprouve à effectuer une tâche, en l'occurrence une tâche de lecture ou d'écriture. Certains éléments peuvent motiver l'élève à s'impliquer dans une tâche plus que dans une autre. La connaissance de

cette motivation pourrait permettre à l'enseignant de favoriser certains aspects dans son enseignement pour cultiver le plaisir de lire et d'écrire chez les élèves, tels que le requièrent les programmes d'enseignement du cycle 1. Cette motivation pourrait provenir de différents facteurs également à commencer par le fait de vouloir faire plaisir à ses parents ou à son enseignant qui sont des personnes entretenant de forts liens affectifs avec les enfants.

### 2.2.2) Les questions à dimension axiologique

La dimension axiologique du rapport à la lecture et à l'écriture a été traitée au travers de deux types de questions. Dans un premier temps, nous avons demandé aux élèves « Est-ce important de savoir lire ? ». Cette question porte sur le jugement qu'ils émettent au sujet de la lecture. A priori, ce jugement serait très influencé par l'environnement familial et la culture scolaire. Le discours des parents, ainsi que leurs habitudes de lecture peuvent constituer un modèle à reproduire ou non pour l'élève. Dans un second temps, nous leur avons demandé : « A quoi ça sert de lire ? ». L'utilité de la lecture pour les élèves est intéressante dans la mesure où elle influence également leur comportement vis-à-vis de l'acte de lire. En effet, il se pourrait qu'un élève ne percevant pas l'utilité de la lecture ait du mal à s'impliquer, à s'investir dans cette tâche car, rappelons que pour bien apprendre, il faut que les élèves puissent donner du sens aux apprentissages. Nous avons par la suite posé ces deux mêmes questions vis-à-vis de l'écriture.

### 2.2.3) Les questions à dimension conceptuelle

Dans le but de rendre compte des représentations que les élèves se font de la lecture et de l'écriture nous leur avons cette fois-ci posé trois types de questions. La première consistait à leur demander « Qu'est-ce que lire ? » et « Qu'est-ce qu'écrire ? » pour focaliser leur réflexion sur la réalisation concrète de l'acte de lire ou d'écrire. Il se pourrait qu'en grande majorité les élèves fassent référence aux objets que l'on utilise pour lire et écrire ou au résultat de l'acte d'écrire ou de lire. Nous avons par la suite essayé d'interroger la conception initiale de la lecture et de l'écriture chez les élèves en leur demandant : « Qui sait lire ? » et « Qui sait écrire ? ». Cela permet potentiellement d'analyser la place que peuvent prendre la lecture et l'écriture dans la vie d'un élève et d'un enfant plus généralement. En



fonction des réponses données, nous pouvons éventuellement constater si les enfants se sentent concernés ou non par ces tâches ou s'ils considèrent qu'elles reviennent à l'adulte. Il se pourrait également qu'ils attribuent une conception universelle à la lecture et à l'écriture, ce qui impliquerait que celles-ci ne nécessiteraient peut-être pas d'apprentissage au préalable. Enfin, nous leur avons demandé : « Est-ce que tu lis souvent ? » et « Est-ce que tu écris souvent ? ». Ces questions permettent de rendre compte de la représentation que les enfants se font de la lecture et plus précisément de l'acte de lire ou d'écrire. En effet, en répondant à cette question, les élèves sont tout d'abord amenés à analyser les moments où ils pensent être en train de lire ou d'écrire. Il est possible que certains réalisent ces tâches sans s'en rendre compte et plus particulièrement dans le cas où ils ne donneraient pas encore un sens concret à ces apprentissages. Par ailleurs, il serait aussi possible qu'ils attribuent certains lieux de la classe à l'acte de lire ou d'écrire comme lorsqu'ils se rendent au coin bibliothèque pour regarder les images d'un livre. De plus, le terme « souvent » associé à la question permet d'analyser si ces tâches leur paraissent fréquentes ou non. Les élèves produisent par exemple des écrits tous les jours, ne serait-ce que lors des ateliers de graphisme. En revanche, si cette tâche n'est pas associée à l'acte d'écrire, il se pourrait que les élèves n'aient pas la sensation d'écrire souvent. Nous noterons cependant qu'ils ont pris l'habitude d'écrire leur prénom tous les jours en arrivant en classe le matin mais également sur leurs activités individuelles. Concernant la lecture, les élèves repèrent leur prénom sur leur étiquette présence tous les matins et pratiquent des activités autour de la reconnaissance de l'écrit toute la journée. Leurs réponses révéleront les représentations qu'ils se font de ces tâches et permettront de voir s'ils associent justement tous ces moments à l'acte de lire et d'écrire ou non.

#### 2.2.4) Les acteurs de ces entretiens

Ces entretiens ont été passés au sein de deux classes de maternelle, dans la même école afin d'obtenir un maximum de résultats. Ils ont été menés par l'enseignante de chaque classe afin de conserver le même lien entre la personne faisant passer l'entretien et les sujets. La classe A est celle de l'enseignante ayant conçu les entretiens tandis que la classe B est celle d'une enseignante à qui l'enseignante de la classe A a confié le passage des entretiens pour sa classe. Cette enseignante a

reçu des consignes précises (Annexe 1) afin que les entretiens se déroulent de la même façon dans les deux classes. Comme énoncé précédemment, les entretiens ont été passés par des élèves de moyenne et grande section. Initialement, le choix fait avait été d'interroger 20 élèves au total comprenant 10 élèves de MS et 10 élèves de GS dont 5 filles et 5 garçons dans chaque section. La composition des classes n'étant pas homogène entre les élèves de sexe féminin et les élèves de sexe masculin et la crise sanitaire causant de nombreuses absences, nous avons choisi d'interroger un maximum d'élèves sans réussir à garder une homogénéité d'un point de vue de leur sexe.

Voici un tableau récapitulatif des élèves ayant passé ces entretiens, en fonction de leur section et de leur sexe. Les chiffres indiqués correspondent au nombre d'élève pour chaque catégorie.

Classe A				Classe B			
Moyens		Grands		Moyens		Grands	
F	M	F	M	F	M	F	M
4	1	5	2	4	2	3	2
5		7		6		5	
12 élèves				11 élèves			

Nous avons donc interrogé 23 élèves au total de sections et de sexe différents. L'hétérogénéité des élèves d'un point de vue de leur sexe nous amène à penser qu'il ne serait pas forcément légitime de mener une analyse en prenant ce paramètre en compte. Etant donné que sur l'effectif total, seulement 30% des élèves sont des garçons face à 70% de filles. Notre étude fera donc l'objet d'un comparatif entre les sections mais ne sera pas fine d'un point de vue du sexe des élèves. Les deux classes de maternelle travaillant conjointement sur les apprentissages et suivant les mêmes progressions, nous partons du principe que la différence des réponses entre les élèves de chaque classe ne sera pas significative

### 3) Résultats de l'étude

D'après la méthodologie que nous venons de présenter, nous avons donc étudié le rapport des élèves à la lecture et à l'écriture selon les dimensions affective, axiologique et conceptuelle. Nous avons analysé ces données, les avons croisées et comparé celles des élèves de MS et de GS afin d'avoir une meilleure perception de ce rapport à la lecture et à l'écriture notamment en fonction de l'âge et du développement des élèves.

#### 3.1) Le rapport à la lecture et à l'écriture d'un point de vue affectif

Nous avons vu précédemment que les facteurs affectifs pouvant exercer une influence sur le rapport à la lecture et à l'écriture des élèves peuvent être nombreux. Au regard des réponses données par les élèves à ce sujet, nous avons dégagé plusieurs types de rapport à la lecture et à l'écriture.

##### 3.1.1) L'acte de lire et d'écrire confronté au ressenti émotionnel des élèves

Nous avons fait le choix d'analyser les questions « Aimes-tu lire ? » et « Pourquoi ? » (Annexe 2) indissociablement dans la mesure où la seconde est en lien direct avec la première. Comme énoncé précédemment, les émotions jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage des élèves et il nous paraissait légitime de les questionner sur leur ressenti émotionnel face à la lecture et à l'écriture pour déterminer plus précisément leur rapport à ces apprentissages. A la question « Aimes-tu lire ? », les élèves ont répondu « oui » en grande majorité à 87%. Nous avons constaté que cette réponse unanime chez les GS était quasiment similaire chez les MS. En effet, 2 élèves de MS seulement ont répondu « non » à cette question. Ces questions fermées ont été conçues pour recueillir le ressenti brut des élèves face à l'acte de lire. Nous pouvons donc constater que majoritairement, le sentiment des élèves face à la lecture s'avère positif, ce qui nous permet d'envisager un rapport à la lecture plutôt favorable. De plus, une réponse en particulier a attiré notre attention car elle diffère des autres réponses données. En effet, une seule élève a répondu « Je ne sais pas lire ». Cette réponse provient d'une élève de MS qui, à la différence de ses camarades, ne donne pas son ressenti émotionnel face à l'acte de lire car elle semble avoir conscience de ce que représente l'acte de lire en lui-même. Le fait qu'elle ne sache pas encore lire

peut l'empêcher d'émettre un avis et d'exprimer ce qu'elle ressent. En revanche, cela nous permet également de constater qu'il est possible qu'un élève de MS ait conscience de ce que représente l'acte de lire face à des élèves de GS qui au premier abord, n'ont pas relevé cette distinction.

Concernant l'acte d'écrire, à la question « Aimes-tu écrire ? » (Annexe 3), nous avons constaté que la répartition des réponses était la même. En effet, 87% des élèves ont répondu « oui » et aiment l'écriture, 2 élèves ont répondu « non » et un élève semble tendre également vers cette réponse mais nous a donné l'impression d'un ressenti moins tranché en répondant « Pas trop ». Les élèves ayant répondu « non » concernant le fait d'aimer l'écriture ne sont pas forcément les mêmes que ceux ayant répondu « non » pour la lecture. Certains disent également aimer la lecture et non l'écriture.

Intéressons-nous à présent aux raisons données par les élèves quant au fait qu'ils apprécient ou non la lecture et l'écriture. Après avoir demandé aux élèves s'ils aimaient lire et écrire, nous avons poursuivi chaque question en leur demandant « Pourquoi ? » afin de rendre compte de leur réflexion sur le ressenti émotionnel.

### 3.1.2) Un fort lien affectif entre l'acte de lire, d'écrire et la famille

En analysant les réponses des élèves, nous avons pu constater que certaines d'entre-elles pouvaient être assez similaires concernant les raisons pour lesquelles ils aimaient ou non la lecture et l'écriture. Nous avons pu mettre en évidence un lien affectif fort entre l'acte de lire et les relations familiales. En effet, 26% des élèves font référence à leur famille et plus précisément à leurs parents lorsqu'ils justifient le fait d'aimer la lecture. D'autres évoquent également leur grand frère ou leur grande sœur qui peuvent représenter des modèles pour eux, dans la mesure où pour la plupart, ils sont à peine plus âgés et déjà en capacité de lire. Ce lien a été nettement plus mis en avant par les élèves aimant la lecture que par ceux aimant l'écriture. Seulement 2 élèves sur 23 ont évoqué leurs parents au sujet de l'écriture avec des réponses telles que « Parce que j'aime bien quand papa ou maman m'aide pour écrire » ou encore « Parce que je veux apprendre à écrire pour être grand comme papa et maman ». Nous avons constaté que dans tous les cas, les élèves accordent une grande importance au rôle de leurs parents dans l'acte de lire ou d'écrire avec une notion d'aide fortement mise en avant.

### 3.1.3) La nécessité et l'envie d'apprendre à lire et à écrire

Au regard des justifications apportées par les élèves, nous pouvons mettre en avant la conscience d'un apprentissage nécessaire et universel de la lecture et de l'écriture. Beaucoup d'élèves font référence au fait que l'on « apprend à lire et à écrire », qu'il s'agit d'une condition nécessaire pour « bien travailler » ou encore que cela permet d'être « intelligent ». D'autres ont notamment conscience qu'ils n'ont pas encore accès à la lecture et disent « je ne sais pas lire » ou « j'aimerais bien lire ». Au sujet de la lecture, 43% des élèves ont évoqué cette dimension d'apprentissage face à 17% concernant l'écriture. La potentielle difficulté de ces apprentissages apparaît plus dans les réponses des élèves à l'évocation de l'écriture que de la lecture. En effet, certains évoquent une notion d'effort sur le long terme : « Parce que j'essaie depuis longtemps et j'y arrive petit à petit », d'autres justifient ne pas aimer l'écriture par le fait que « c'est trop dur ». Enfin, certains élèves aiment l'écriture mais nécessitent l'aide d'un adulte pour y parvenir : « Je n'arrive pas trop à écrire toute seule ». Cette dimension affective interroge l'estime de soi et la confiance en ses capacités d'apprentissage. Les élèves se sentant incompetents peuvent se retrouver en situation d'échec dans les apprentissages.

### 3.1.4) Des objets d'apprentissages concrets ou plus abstraits

D'autres éléments ont fréquemment été apportés par les élèves, notamment des références fortes aux supports utilisés pour lire et pour écrire. Lorsqu'ils pensent à la lecture, 34% des élèves évoquent le support concret que représente le livre dans une tâche de lecture. Un élève, assez précis dans sa réponse a également évoqué les « magazines ». Nous avons constaté que ces références ont en majorité été amenées par les élèves de MS. Les termes « histoires » et « images » ont aussi été évoqués. Le livre a également été cité par les élèves lorsqu'on leur demandait d'expliquer pour quelles raisons ils aimaient ou non l'écriture notamment au sein de comparaisons. En effet, des réponses telles que « Parce qu'écrire c'est mieux que les livres » ou encore « Parce que chez moi j'ai un livre et j'apprends à écrire » mettent en avant le lien que les enfants peuvent faire entre la lecture et l'écriture et plus particulièrement le fait que les livres contiennent de l'écrit et qu'il ne s'agit pas uniquement de récits oralisés. Au sujet de l'écriture, 30% des élèves évoquent des supports d'écriture ou des finalités concrètes de l'écrit avec cette fois-ci, des

précisions majoritairement amenées par les élèves de GS. Le lien entre l'écriture et le dessin ou le coloriage a été mis en avant à trois reprises. L'écriture du prénom semble également être une finalité concrète pour les élèves chez les MS comme chez les GS qui ont appris à travailler sur l'écriture de leur prénom dès leur entrée en maternelle. La qualité et le type d'écriture semblent aussi avoir une importance particulière pour certains d'entre eux : « J'aime bien écrire parce que j'écris bien » ; « Parce que ça apprend à écrire en attaché ». Enfin, l'acte de lire et d'écrire paraît encore abstrait pour certains et il a pu leur être difficile d'exprimer plus précisément leur ressenti au sujet de ces apprentissages. Nous avons relevé que 26% des réponses concernant la lecture étaient centrées sur les sentiments des élèves avec des réponses telles que « Parce que j'aime bien », « Parce que ce n'est pas trop ce que je préfère » ou encore « Parce que j'adore ». Les réponses étaient plus précises au sujet de l'écriture. En revanche, très peu d'élèves ne se sont pas prononcés et nous avons relevé seulement une réponse du type « je ne sais pas » chez un élève de MS.

#### 3.1.5) La motivation face à l'acte de lire et d'écrire

Afin de déterminer plus précisément ce qui pouvait motiver les élèves dans une tâche de lecture ou d'écriture, nous leur avons posé les deux questions suivantes : « Qu'est-ce qui te donne envie de lire ? » et « Qu'est-ce qui te donne envie d'écrire ? » (Annexe 4). Nous avons pu constater que les motivations à lire ou à écrire chez les élèves étaient diverses et variées. Ces deux questions ont semblé plus difficiles pour certains élèves que les questions précédentes. En effet, nous avons relevé 17% de réponses du type « Je ne sais pas » pour la lecture et 26% pour l'écriture. Les supports de lecture et d'écriture ainsi que le matériel ont à nouveau été cités et apparaissent comme des sources de motivation fortes pour la lecture et l'écriture confondues. Ont été évoqués : les « livres », les « pages », « les crayons » ou encore « l'alphabet ». Certaines motivations, plus personnelles, relèvent de thèmes appréciés par les élèves qu'ils aiment retrouver dans des histoires où autour desquels ils aiment réaliser des écrits. A titre d'exemple, les entretiens ont été passés au moment où les enfants apprenaient à écrire le mot « Noël ». Ce thème a été cité à deux reprises parmi les élèves ayant cité des thèmes particuliers. Une fois encore, l'apprentissage qu'implique l'acte de lire ou d'écrire a été évoqué plusieurs fois (22% pour la lecture et 22% également pour l'écriture).

Nous avons notamment relevé l'apparition du terme « devoirs » à deux reprises chez des élèves de GS. Bien que les élèves de maternelle n'aient pas encore de devoirs à faire, cette notion semble également les motiver à apprendre à lire et à écrire. Enfin, certains élèves ont fait référence à leurs parents mais cela reste une part infime des motivations exprimées. Nous n'avons pas constaté de différences de réponses significatives entre les élèves de MS et de GS pour ces deux questions.

### 3.2) Le rapport à la lecture et à l'écriture d'un point de vue axiologique

#### 3.2.1) L'importance accordée à la lecture et à l'écriture

Afin de rendre de compte de la valeur de la lecture et de l'écriture, telle que l'évoque Agata Jackiewicz, aux yeux des élèves de MS et GS, nous nous sommes tout d'abord intéressés au jugement porté à l'égard de ces deux apprentissages en utilisant les deux questions : « Est-ce important de savoir lire ? » et « Est-ce important de savoir écrire ? » (Annexe 5). A l'unanimité, tous les élèves, MS et GS confondus ont répondu « Oui » au sujet de la lecture. Les réponses à ces questions initialement fermées ont été complétées par une justification pour deux élèves, l'un en MS : « Oui au moins on peut lire des choses et des histoires à des enfants », l'autre en GS : « Oui, on peut écrire des choses, on peut faire des papiers et on peut faire des lettres ». Ces élèves ont ainsi exprimé les raisons pour lesquelles ils pensaient que le fait de savoir lire était important. D'autre part, 91% des élèves pensent qu'il est important de savoir écrire également. Deux élèves de MS ont répondu respectivement « Non » et « Je ne sais pas trop ».

#### 3.2.2) L'utilité de la lecture et de l'écriture

Nous nous sommes par la suite intéressés à l'utilité que les élèves accordaient à la lecture et à l'écriture. A la question « A quoi ça sert de lire ? » (Annexe 5), 35% des élèves évoquent l'apprentissage qui est lié au fait de savoir lire. Cependant, beaucoup d'entre eux définissent la lecture comme moyen d'apprendre plutôt que de faire référence au fait qu'un apprentissage soit nécessaire pour savoir lire. Nous pouvons constater que l'utilité de la lecture et de l'écriture peut parfois porter à confusion pour certains élèves. Dans un premier temps, à cette même question, 3 élèves ont donné des réponses du type « A savoir lire » ou « C'est pour apprendre à lire » et 2 autres élèves ont répondu « c'est pour apprendre à écrire ». De même, à la question « A quoi ça sert d'écrire ? » 2 élèves ont répondu « A lire » et « Pour lire ».

L'utilité singulière de ces deux apprentissages semble donc difficile à déterminer et notamment pour l'écriture. En effet, 22% des élèves ont répondu ne pas savoir à quoi sert écrire ainsi qu'un élève n'ayant pas donné de réponse. En revanche, seulement 1 élève a répondu « je ne sais pas » à la question « A quoi ça sert de lire ? » avec également un élève n'ayant pas donné de réponse à cette question. Concernant les réponses des autres élèves, nous avons relevé plusieurs utilités données pour la lecture et l'écriture. Au sujet de la lecture, 22% des élèves ont fait référence au fait que lire servait à « regarder » ou « lire » des histoires. Quant à l'écriture, les réponses données ont été majoritairement centrées sur les caractéristiques de l'écriture et sur ces composantes à savoir « apprendre des lettres », « apprendre à dire des mots » ou encore « écrire des prénoms ». Certaines réponses ont attiré notre attention chez les élèves de GS car ils ont fait référence à quelques utilisations concrètes de l'écrit comme « donner des papiers importants » ou « S'envoyer des lettres ». De même, une réponse de ce type a été apportée au sujet de la lecture à savoir « Si on ne sait pas lire, on ne voit pas les panneaux stop et les travaux ». Ces réponses apportées par les élèves de GS sont plus axées sur leurs expériences vécues personnellement. Enfin, nous avons pu constater que la lecture et l'écriture étaient également perçues comme utiles pour évoluer scolairement car certains élèves ont évoqué qu'il était nécessaire de savoir lire et écrire « Pour aller au CP », « pour aller en GS » ou « pour aller au collège ».

### 3.3) Le rapport à la lecture et à l'écriture d'un point de vue conceptuel

La dimension conceptuelle du rapport des élèves à la lecture et à l'écriture est la dernière dimension que nous avons analysée au cours de notre étude. Afin de rendre compte des représentations que se font les élèves des concepts que sont la lecture et l'écriture, nous leur avons posé trois types de questions pour chacun de ces apprentissages.

#### 3.3.1) La représentation de la lecture et de l'écriture

Premièrement, afin d'avoir une idée plus précise de la perception que les élèves se font de la lecture et de l'écriture nous leur avons posé les deux questions suivantes : « Qu'est-ce qu'écrire ? » et « Qu'est-ce que lire ? » (Annexes 6 et 7). Une inversion a été faite dans la rédaction de ces entretiens par rapport au reste des questions. Initialement, nous avions prévu, comme pour le reste de l'entretien, de poser la



question au sujet de la lecture en premier et celle au sujet de l'écriture en second. Cependant, nous nous sommes accordés à étudier ces questions l'une par rapport à l'autre mais également dans leur singularité. Par conséquent, il ne semble pas que le changement d'ordre au niveau de l'objet d'apprentissage dans ces questions ait pu poser problème aux élèves.

Nous avons pu constater qu'à la question « Qu'est-ce qu'écrire ? », les élèves avaient proposé différents types de réponses. La représentation de l'écriture peut être diverse. Pour 3 élèves l'écriture a été envisagée en fonction du type d'écrit que l'on peut réaliser tels qu'écrire un prénom, ou une lettre au Père-Noël. Pour d'autres (22% des élèves), l'écriture a été représentée d'un point de vue graphique en évoquant le fait que l'on écrit « des lettres », « l'alphabet » ou encore des « chiffres ». Certains se sont focalisés sur le matériel et les supports utilisés dans une tâche d'écriture et ont proposé des réponses du type : « Ecrire sur une feuille ou un tableau » ou « Un cahier avec des lignes où il faut écrire en attaché ». Enfin, pour 22% des élèves, l'écriture est associée à un autre type d'apprentissage, tel que le dessin, le jeu ou la lecture. Quelques élèves n'ont pas réussi à saisir la dimension de cette question mais 3 élèves ont cependant souligné l'importance de l'écriture. Seulement 2 élèves n'ont pas su répondre ou non pas proposé de réponse.

Les représentations de la lecture chez les élèves sont également diverses. Pour 43% des élèves, la lecture est assimilée aux histoires qui leur sont lues et aux différents livres qui leurs sont présentés. Par ailleurs, 23% des élèves évoquent les mécanismes et les objets de lecture tels que « lire les lettres » ou « lire les écritures ». Une réponse d'un élève de GS a attiré notre attention par sa singularité à savoir : « Entendre les sons et savoir ce que ça fait ». Trois élèves n'ont pas su répondre à la question.

### 3.3.1) Des représentations mitigées sur l'attribution de la capacité de lire et d'écrire

Dans le but d'analyser les représentations des élèves au sujet des personnes susceptibles de pouvoir lire ou écrire nous leur avons posé les deux questions suivantes : « Qui sait lire ? » et « Qui sait écrire ? » (Annexes 7 et 8). Nous avons directement pu constater que les réponses concernant l'acte d'écrire étaient plus mitigées que concernant l'acte de lire. En effet, la capacité de lire est pour 52% des élèves attribuée aux adultes dont les parents, les grands-parents ou encore la

maîtresse. Seulement 2 élèves pensent savoir lire sur la totalité des élèves interrogés. Le pourcentage restant a été attribué à des enfants dont le niveau scolaire serait globalement plus élevé. Certains élèves de MS ont par exemple cité le prénom d'un élève de GS, et des élèves de GS on fait référence à un élève en classe de CP ou à un enfant de leur famille proche mais plus âgé. Au sujet de l'écriture, nous avons relevé que davantage d'élèves se sentaient en capacité d'écrire et 5 d'entre eux ont donné une réponse du type « Moi ». A un pourcentage égal, 26% des élèves attribuent cette fois encore la capacité de lire aux adultes tandis que 26% pensent qu'il s'agit d'une capacité universelle et que « tout le monde », enfants et adultes à l'exception des « bébés », sait écrire. Enfin, 30% des élèves ont également fait référence à des enfants dont le niveau scolaire ou l'âge serait plus élevé.

### 3.3.1) Les représentations du temps consacré à l'acte de lire ou d'écrire

Afin d'étudier la perception des élèves au sujet du temps qu'ils pensent consacrer à un acte de lecture ou d'écriture, nous leur avons posé deux questions à savoir : « Est-ce que tu lis souvent ? » et « Quand est-ce que tu lis ? » (Annexes 8 et 9). Ces mêmes questions ont été posées au sujet de l'écriture également. Aux questions « Est-ce que tu lis souvent ? » et « Est-ce que tu écris souvent ? », notre étude a révélé que les élèves pensent passer davantage de temps sur une tâche d'écriture que sur une tâche de lecture. En effet, 78% des élèves pensent écrire souvent face à 52% pour la lecture. Ainsi, davantage d'élèves pensent ne pas lire souvent avec 39% de réponses du type « Non » face à 22% pour l'écriture. Deux autres réponses ont été apportées telles que « Un petit peu » pour la lecture et l'écriture et « J'essaie » pour la lecture.

Pour finir, nous avons questionné les élèves sur les temps qu'ils considéraient comme des temps de lecture ou d'écriture. A la question « Quand est-ce que tu lis ? », 30% des élèves ont fait référence à un temps où ils se trouvent chez eux notamment avant le couché lorsque les parents leur racontent une histoire. Le moment du « soir » a également été évoqués chez certains mais de façon plus subjective car 30% élèves ont fait références à des moments abstraits tels que « Le soir », « A quatre heure » ou encore « Parfois ». Nous avons relevé 4 réponses du type « Je ne sais pas » et 3 élèves ont spécifié qu'elles liraient lorsqu'elles seraient

plus grandes. De manière générale, les moments d'écriture ont été cités de façon plus précise. Comme pour la lecture, des moments plutôt abstraits ont été évoqués au sujet de l'écriture par 26% des élèves. La référence à un temps de classe a été faite par 3 élèves notamment concernant les activités du matin telles qu'écrire des « lettres pour savoir écrire en lettres attachées » et le fait d'écrire la date. Majoritairement, les élèves ont cité des moments passés chez eux avec 26% de réponses faisant référence à leur domicile. Nous avons noté 4 réponses également du type « Je ne sais pas » dont 3 données par des élèves de MS.

#### 4) Analyse de notre étude

Les résultats de notre étude nous ont permis de dégager quelques points essentiels du rapport des élèves à la lecture et à l'écriture en classe de MS et GS.

##### 4.1) Un rapport affectif à la lecture et à l'écriture plutôt positif

En grande majorité, les élèves interrogés nous ont confié aimer la lecture et l'écriture. Nous avons vu précédemment que les émotions pouvaient jouer un rôle important sur les apprentissages. Le fait que ces élèves aient du goût pour la lecture et l'écriture peut nous laisser penser que ces apprentissages leur seront rendus plus faciles que dans le cas contraire. Certains élèves ont cependant confié ne pas aimer lire ou écrire notamment parce que cela pouvait être difficile. Ils peuvent donc potentiellement développer des réticences à l'égard de ces apprentissages si les émotions qu'ils ressentent dans une tâche de lecture ou d'écriture leurs sont désagréables. Il paraît donc important d'un point de vue didactique de considérer les émotions des élèves à l'égard de ces apprentissages afin de les y préparer et de leur transmettre les savoirs nécessaires dans les meilleures conditions possibles.

##### 4.2) L'importance de la famille pour cultiver le plaisir de lire et d'écrire

Les élèves nous ont fait part des multiples raisons pour lesquelles ils aimaient ou non la lecture et l'écriture. Plusieurs questions ont fait apparaître des réponses au sein desquelles les élèves faisaient référence à leur famille notamment leurs parents et leurs frères et sœurs légèrement plus âgés. Les élèves de MS et GS ne sachant pas encore lire, la transmission du plaisir de lire et d'écrire passe en premier lieu par la famille qui, en lisant des histoires, en présentant des livres aux enfants et en alimentant leur goût pour la lecture et l'écriture, assurent la continuité des enseignements qui leur sont dispensés à l'école maternelle. Nous avons pu relever que les élèves ayant évoqués les moments de lecture avec leurs parents avaient tous répondu favorablement à la question « Aimes-tu lire ? ». Les parents constituent de véritables modèles pour les enfants. Certains nous ont d'ailleurs confié vouloir « apprendre à écrire pour être grand comme papa et maman ». L'écriture paraît dans la réponse de cet enfant comme condition *sine qua non* de réussite et de développement positif jusqu'à l'âge adulte. L'envie que peuvent ressentir les élèves à vouloir être comme leur parents peut constituer un rapport favorable à la lecture et à

l'écriture. Il s'agit là aussi de transmettre les valeurs jusqu'alors accordées à ces concepts. Comme le spécifiait Agata Jackiewicz, ces valeurs sont transmises tout au long de la scolarité de l'élève, d'abord par la famille puis par l'école et le contexte scolaire. Il est fort probable qu'un élève dont la famille n'accorde pas ou peu de valeur à la lecture et à l'écriture, développe un rapport défavorable à ces apprentissages d'autant plus si le seul lieu où la culture de lire et d'écrire lui est transmise se trouve être l'école. Cependant, il ne faudrait pas écarter l'idée qu'une appétence personnelle pour la lecture et l'écriture soit tout de même possible car l'enfant, se développant également de manière singulière, peut de lui-même être attiré par certaines choses sans y avoir été acculturé.

#### 4.3) La littérature de jeunesse associée au plaisir de lire

« J'aime bien les livres », « J'adore les livres » ou encore « J'aime quand papa et maman me lisent des livres » sont des réponses fréquentes apportées par les élèves au sujet de la lecture. Elles font ressortir un point essentiel à savoir celui de l'objet associé à la lecture : Le livre. Les enseignants recourent énormément à la littérature de jeunesse au cours des apprentissages pour travailler la compréhension des élèves et qui leur permettra par la suite de devenir des lecteurs experts. Les albums de jeunesse contribuent à aborder les thèmes de la société de manière ludique et de façon à ce que les élèves puissent s'identifier aux situations et aux personnages. De nombreuses méthodes ont été développées pour favoriser les interactions et la compréhension des élèves. Nous pouvons par exemple citer la méthode Narramus, développée par Roland Goigoux, professeur des universités et spécialiste de la lecture et Sylvie Cèbe, docteur en psychologie de l'enfant et de l'adolescent, et maître de conférences en Sciences de l'Education à l'INSPE Clermont-Auvergne. Le premier album associé à la méthode Narramus est paru en 2017. Cette méthode est un dispositif clé en main proposé pour un niveau de classe particulier dont les objectifs principaux sont « apprendre à comprendre et à raconter une histoire en maternelle ». A chaque album de jeunesse est associé un guide pédagogique présentant les fondements théoriques de la méthode Narramus et fournissant les fiches de préparation nécessaires au déroulement des séances d'apprentissage en plusieurs modules. On retrouve de plus, des « supports utiles pour la mise en œuvre des modules (textes, illustrations, animations, version audio de l'histoire...) » (éditions-retz.com, 2021). Par le biais de la méthode Narramus, les élèves

apprennent à expliciter l'implicite et à travailler sur leurs images mentales. Ils apprennent également à raconter l'histoire et donc à vérifier leur compréhension. Les élèves racontent l'histoire à l'école et peuvent également solliciter leurs parents et leur faire part de leur compréhension. Quoi qu'il en soit, la littérature de jeunesse et donc l'utilisation fréquente d'albums inscrit grandement les élèves dans des pratiques de lecture dès le plus jeune âge.

#### 4.4) La culture de l'apprentissage au travers de la lecture et de l'écriture

Nous avons évoqué précédemment le fait que le rapport aux apprentissages dépendait notamment du rapport des élèves au savoir et à l'école. Une constatation indéniable réside dans le fait que pour la plupart des élèves, l'évocation de la lecture et de l'écriture a mis en avant la conscience d'un apprentissage à proprement dit. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture constitue une motivation forte chez les élèves qui évoquent l'envie « d'apprendre à lire » et « d'apprendre à écrire », ce qui ne peut que renforcer un rapport favorable à ces apprentissages, et *a fortiori* une réussite, car rappelons que la motivation est perçue comme une « condition *sine qua non* pour un apprentissage de qualité » (Benoît Galand et al., 2006) Cependant, le sens accorder à ces apprentissages par les élèves reste encore abstrait pour certains d'entre eux. Lorsque nous les avons interrogés en leur demandant « A quoi ça sert de lire ? » et « A quoi ça sert d'écrire ? », nombre d'entre eux ont évoqué l'apprentissage comme étant la finalité de la lecture et de l'écriture voire, leur utilité. Il paraît en revanche important de souligner que l'apprentissage est nécessaire pour mener à bien une tâche de lecture ou d'écriture mais que le fait de savoir lire ou écrire n'a pas pour finalité « d'apprendre ». L'aspect communicationnel de l'écriture et notamment par le biais de la lecture ne fait pas encore pleinement sens pour tous les élèves de MS et GS. Certains élèves soulignent tout de même le fait que la lecture sert à « lire des histoires » à « voir des panneaux » de signalisation et lui trouvent donc une finalité autre que celle d'apprendre de manière générale. Les élèves de GS ont fait référence à des expériences concrètes au sujet de l'écriture telles que « s'envoyer des lettres » et « donner des papiers importants ». Ces réponses induisent implicitement l'aspect communicationnel de l'écriture. Enfin, la nécessité d'apprendre à lire et à écrire révèle un ancrage dans la culture scolaire. Certains élèves ont conscience que la maîtrise de la lecture et de l'écriture peut

permettre d'évoluer scolairement, d'où des réponses du type « Pour aller au CP » ou encore « Pour aller au collège ».

#### 4.5) Des représentations de la lecture et de l'écriture à développer

En grande majorité, les élèves ont reconnu une importance à la lecture et à l'écriture. Ce jugement dépend en grande partie de la valeur qu'ils accordent à ces apprentissages. Rappelons que ces valeurs « sont élaborées partagées et transmises au sein d'univers culturels ou de communautés de pratiques, où elles sont corrélées à des échelles de normes » (Jackiewicz, 2014, p. 2). Le jugement des élèves à l'égard de la lecture et de l'écriture dépend également des représentations qu'ils s'en font. Ces représentations, au même titre que la valeur qu'ils accordent à ces apprentissages sont transmises par leur famille, l'école et potentiellement d'autres acteurs et peuvent évoluer tout au long de leur scolarité. La représentation que l'on se fait d'un apprentissage peut justifier d'y avoir un rapport favorable ou défavorable.

Concernant la lecture, rappelons qu'en 1997, Jean Bernardin a mis en avant trois éléments principaux de représentations de la lecture. La première réside en la « confusion entre lire et imaginer » où « lire est synonyme de se raconter une histoire ». Cette représentation n'est pas particulièrement apparue dans les réponses des élèves dans la mesure où lorsqu'ils ont évoqué les « histoires », la plupart faisaient référence au fait de « lire une histoire » ou de « lire un livre ». La conscience de l'objet comme support nécessaire à la lecture était donc assez fréquente. La seconde représentation évoquée consiste en la confusion entre l'acte réel de lire et le fait de se « remémorer une histoire entendue (racontée ou lue par un adulte) ». Cette représentation est en revanche très largement apparue dans les réponses des élèves, à commencer lorsque nous leur avons demandé pourquoi aimaient-ils lire. De nombreuses réponses telles que « Parce que mon frère me lit des histoires », « J'aime bien quand papa et maman me lisent des histoires » ou encore « Mon frère lit à chaque fois des histoires et moi je répète » ont été données par les élèves. Il en ressort effectivement que l'acte de lire est ici associé au fait qu'un adulte ou une personne en capacité de lire, lise une histoire. Les élèves ont donc la sensation de lire en écoutant une histoire. De plus, à la question « Qu'est-ce

que lire », certains ont confirmé cette représentation en précisant que « lire c'est quand on lit quelque chose aux enfants ». Nous pouvons constater que les élèves n'ont pas conscience que dans ce cas précis, l'acte de lire est réalisé par l'adulte et non par l'élève. Enfin, la dernière représentation mise en avant consiste en la « croyance fréquente que savoir lire résulte d'un développement normal » et que tout adulte sait lire. Cette représentation peut exclure la nécessité d'un apprentissage préalable à l'acte de lire. Il est vrai que 52% des élèves ont attribué la capacité de lire aux adultes dont les parents ou encore la maîtresse sans forcément avoir évoqué l'apprentissage nécessaire à cet effet. Cependant, la nécessité de l'apprentissage a tout de même été évoquée à quelques reprises avec des réponses telles que « Parce que je n'ai pas appris », « Parce que je ne sais pas lire ». De manière générale, les enfants n'ont pas relevé le fait qu'ils ne savaient pas encore lire. Cette représentation du fait de pouvoir lire une fois « qu'on est grand » est bien revenue plusieurs fois suite à la question « Quand est-ce que tu lis ».

Différentes représentations de l'écriture ont été données par les élèves et reposent sur différents points de vue. Certains ont vu en l'écriture le moyen d'atteindre un objectif tel qu'écrire son prénom, un mot ou une lettre au Père-Noël. D'autres se sont focalisés sur les supports et le matériel nécessaires à l'écriture. D'un point de vue global, la représentation de l'écriture chez les élèves de MS et de GS semble assez mitigée. Nous avons accordé une attention particulière aux relations que certains pouvaient faire entre l'écriture et le dessin. Si certains ont évoqué le fait qu'écrire c'est « dessiner », ils ne semblent pourtant pas faire de lien direct avec les moments passés en classe à travailler le graphisme. En effet, chaque semaine, un temps spécifique en classe est accordé à la découverte des graphismes qui composent par exemple notre système alphabétique. Le fait de tracer des ponts, des traits verticaux, horizontaux, obliques ou encore des boucles leur sont explicités de manière à ce qu'ils puissent comprendre qu'en apprenant à tracer ces graphismes, ils apprennent petit à petit à écrire. Pourtant, lorsque nous leur avons demandé « Quand est-ce que tu écris ? », ces différents moments d'apprentissages ne sont pas ressortis. Certains moments abstraits tels que « le soir » ou « le matin » ont été évoqués. Il est possible qu'en répondant « le matin », les élèves aient pu faire référence au moment où ils écrivent leur prénom dès leur arrivée en classe. Dans le cas particulier des deux classes interrogées, le travail sur le graphisme est réalisé l'après-midi. Il se pourrait



donc que certains élèves aient pu penser à ces moments en indiquant des temps de la journée approximatifs mais nous n'en n'avons pas la certitude. Cependant, les temps d'écriture ont davantage été associés à des temps de classe que les temps de lecture. Il serait donc intéressant d'un point de vue didactique de mobiliser la réflexion des élèves durant les ateliers de graphismes pour qu'ils comprennent toute la dimension de l'écriture et qu'ils prennent conscience des réels moments où ils se trouvent dans une tâche d'écriture. Les ateliers de graphisme prenant parfois notamment la forme de productions se rapprochant de l'art visuel, il en serait d'autant plus nécessaire.

#### 4.6) Observations générales de notre étude

##### 4.6.1) Les modalités de notre étude

Notre étude sur le rapport des élèves à la lecture et à l'écriture a été mise en œuvre par le biais d'entretiens semi-directifs. En raison d'un délai relativement court pour réaliser cette étude, nous n'avons proposé qu'une seule version de questions aux élèves à savoir la première. Il aurait pu être intéressant de réaliser un entretien semi-directif de test pour pouvoir prendre du recul sur les questions et attester de leur bonne compréhension par les élèves. En effet, certaines questions ont semblé avoir été mal comprises ou confondues par les élèves. A titre d'exemple, les questions « Quand est-ce que tu lis ? » et « Quand est-ce que tu écris ? » sont probablement trop abstraites pour des enfants si jeunes car leur représentation du temps n'est pas suffisamment construite pour s'y référer.

Concernant les questions posées aux élèves, nous avons fait le choix de les organiser par type de question et donc de poser la même question au sujet de la lecture puis au sujet de l'écriture l'une à la suite de l'autre. Après avoir fait passer les entretiens, nous nous sommes rendu compte que pour certains élèves, cette organisation avait pu complexifier leur compréhension et engendrer des confusions entre les réponses au sujet de la lecture et celles au sujet de l'écriture. Il serait sans doute plus pertinent de poser dans un premier temps toutes les questions au sujet d'un apprentissage en particulier qu'il s'agisse de la lecture ou de l'écriture et de faire de même pour le second en suivant.

Dans un souci d'organisation, tous les entretiens n'ont pas été menés par la même personne. En effet, comme énoncé précédemment, les entretiens de la classe A et ceux de la classe B ont été menés par les enseignants respectifs de chaque classe. Si le fait que les élèves puissent se sentir plus à l'aise à répondre aux questions de leur enseignants ait pu motiver ce type de passation, un obstacle à tout de même été rencontré. Les entretiens ayant été rédigés par l'enseignant de la classe A et transmis à l'enseignant de la classe B par une fiche explicative (Annexe 1), les questions ont parfois été reformulées par l'enseignant de la classe B et des précisions ont été demandées aux élèves lorsqu'ils ne comprenaient pas bien la question où qu'ils étaient trop évasifs. Cependant, dans un souci de cohérence du point de vue des réponses, ont été prises en compte uniquement les réponses brutes des élèves à la question posée. Les réponses supplémentaires ont été mises de côté bien que parfois très intéressantes et plus à même de répondre réellement à la question une fois les précisions données.

Le recueil des réponses par enregistrement vocal s'est avéré plutôt concluant et nous a permis de ne pas passer à côté de certaines réponses, ce qui aurait pu poser problème dans le cadre d'un simple recueil écrit des réponses des élèves. Etant donné le fait que les entretiens ont été menés par deux enseignants, cette modalité de recueil de données a notamment permis d'obtenir des réponses plus précises. Cependant, la présence d'un appareil d'enregistrement a pu interroger les élèves et les déconcentrer en voyant l'écran de l'appareil s'allumer ou s'éteindre.

#### 4.6.1) Les acteurs interrogés

Ont été interrogés certains élèves de MS et GS faisant partie de la classe A ou de la classe B. Notre volonté initiale était de disposer d'autant d'élèves de sexe féminin et de sexe masculin mais également d'autant d'élève de MS que d'élèves de GS. Les contraintes dues aux absences des élèves et à la composition des classes n'ont pas rendu cette modalité possible comme nous l'aurions souhaité.

Nous confirmons la nécessité d'avoir exclu les élèves de petite section de cette étude au vu des réponses données par les élèves de MS et GS. Certaines questions semblant assez complexes pour les élèves de ces niveaux, elles auraient assurément été trop complexes pour des élèves de petite section qui ne disposent pas encore du recul nécessaire sur le sujet de notre étude après seulement 3 mois

de scolarisation. En revanche, étant donné leurs progrès significatifs de semaine en semaine et leur développement, nous pensons qu'il serait potentiellement possible de réaliser cette étude en interrogeant également des élèves de petite section en fin d'année scolaire. Dans ce cas, il serait probablement nécessaire de revoir également le questionnaire pour qu'il soit plus adapté à ce type de public.

Enfin, nous avons pu constater qu'à ce stade de leur développement, les différences entre les réponses des élèves de MS et celles des élèves de GS n'étaient pas réellement significatives. En effet, si certaines réponses des GS ont pu être parfois plus développées en termes de justification, la première et presque unique élève à avoir mis en avant le fait qu'elle avait conscience de ne pas savoir lire est une élève de MS. Il est donc tout à fait possible que la représentation de la lecture et de l'écriture chez certains élèves de MS soit plus concrète que chez certains élèves de GS. En revanche, il est vrai que les réponses pouvaient parfois être plus mitigées pour certaines questions chez les élèves de MS et moins concrètes. Nous n'avons pas non plus relevé de différences significatives entre les filles et les garçons.

## Conclusion

En conclusion le rapport à l'école, au savoir et aux apprentissages dépend de multiples facteurs affectifs, sociaux et environnementaux. La perspective d'évolution constante de l'école dans une optique de centration autour du bien-être, de l'épanouissement et de la réussite de l'élève, pousse l'institution et tous les acteurs de l'équipe éducative à s'intéresser davantage au rapport qu'il entretient avec le milieu scolaire et avec les apprentissages dès le plus jeune âge.

Cette étude a été menée dans le but d'étudier le rapport des élèves de MS et GS à la lecture et à l'écriture. Nous nous sommes concentrés sur trois dimensions d'approches : la dimension affective, la dimension axiologique et la dimension conceptuelle. Le rapport des élèves aux apprentissages est un élément clé susceptible de favoriser leur réussite scolaire et leur développement personnel. Nous nous sommes intéressés aux deux objets d'apprentissage que sont la lecture et l'écriture car leur importance au sein de la société est capitale notamment d'un point de vue communicationnel. Dès l'école maternelle, les élèves sont confrontés à l'écrit. Ils apprennent à identifier, reconnaître et nommer les lettres, à écrire leur prénom et ceux de leurs camarades. Ils entendent également de l'écrit par le biais des lectures faites par leurs enseignants mais aussi dans la sphère familiale.

Reposant sur le passage d'entretiens semi-directifs, notre étude nous a permis de dégager quelques points essentiels du rapport des élèves à la lecture et à l'écriture. D'une manière générale, il est indéniable que dès l'école maternelle, la plupart des élèves ont conscience de l'importance des deux concepts que sont la lecture et l'écriture au sein du milieu scolaire. Si leur importance à plus grande échelle, c'est-à-dire au sein de la société, n'est pas forcément concrète pour eux, les élèves comprennent que l'école est un lieu d'apprentissage. L'apprentissage de la lecture est davantage associé à l'école que l'apprentissage de l'écriture qui pour beaucoup, est associé à la sphère familiale. La conscience de ce que représente l'acte de lire est en développement chez les élèves de MS et GS, qui considèrent parfois à tort qu'ils ont la capacité de lire ou qu'ils lisent lorsqu'un adulte est en train de leur lire une histoire. L'acte de lire relève pourtant d'une action personnelle qui nécessite un apprentissage sur le long terme. Cet apprentissage est évoqué par de nombreux élèves mais une confusion peut être faite quant à la finalité de la lecture. Il est

important de faire comprendre aux élèves que l'on n'apprend pas à lire uniquement pour « apprendre » mais que l'apprentissage permet de savoir lire. Savoir lire permet d'accéder au savoir dans les livres, les journaux et sur internet. La lecture est donc à la fois un but et un moyen. L'acte d'écrire est souvent plus concret que l'acte de lire chez les élèves car il s'agit d'une tâche qu'ils ont la sensation de pouvoir réaliser personnellement, à la différence d'une tâche de lecture attribuée majoritairement à l'adulte.

Il en ressort tout de même la nécessité d'accentuer davantage la finalité de ces apprentissages aux yeux des élèves. Ainsi, certains moments d'apprentissages tels que les ateliers de graphisme par exemple pourraient prendre plus de sens et être associés à l'apprentissage de l'écriture. Les élèves pourraient notamment faire une distinction plus fine entre l'acte d'écrire et l'acte de dessiner. Concernant la lecture, le mécanisme de l'acte de lire est un concept assez complexe à comprendre. Pour ces niveaux de classe, il ne s'agirait pas de faire comprendre aux élèves comment fait-on pour lire mais plutôt quelle en est l'utilité et la finalité. D'un point de vue général, les élèves interrogés entretiennent un rapport positif à ces deux apprentissages ce qui peut leur permettre de fournir un investissement plus conséquent au quotidien. Rares sont les élèves à avoir évoqué les difficultés de l'écriture mais pour ceux dont c'est le cas, il est important de mettre en place la différenciation nécessaire pour leur apprendre à prendre goût à l'écriture et ainsi passer au-delà de leurs difficultés.

Nous avons relevé plusieurs éléments pouvant constituer des limites à notre étude. Elle repose dans un premier temps sur des entretiens semi-directifs menés à des instants précis. Nous avons donc disposé d'un nombre d'éléments pour constituer notre échantillon d'analyse relativement petit. Le questionnaire réalisé pour les entretiens n'a également pas pu être étalonné. De nombreuses variables peuvent influencer les réponses des élèves telles que l'origine socio-culturelle, la présence d'autres camarade, le bruit, la personne qui mène l'entretien ou encore l'état émotionnel de l'élève à cet instant précis. De plus, la verbalisation nécessaire et les difficultés que les élèves peuvent rencontrer à s'exprimer peuvent également influencer les réponses. L'affectivité existant entre l'élève et son enseignant peut également le pousser à fournir des réponses spécifiques dans l'espoir de « faire plaisir à son enseignant » plutôt que des réponses personnelles dont le ressenti est réel.

Nous avons fait le choix de cibler trois dimensions d'analyse au cours de notre étude afin de pouvoir étudier le rapport à la lecture et à l'écriture sous les mêmes angles. Concernant le rapport à l'écriture, il serait intéressant de prendre également en compte les dimensions métascripturales et praxéologiques afin d'accéder à une analyse plus fine.

Pour finir, il semble primordial de continuer à favoriser le plaisir de lire et d'écrire chez les élèves face à la montée en puissance des nouvelles technologies et notamment face à l'adaptation cinématographique de beaucoup d'ouvrages qui poussent à s'éloigner de l'objet livre.

## Bibliographie

Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Septentrion Presses Universitaires.

Barré-de-Miniac, C. (2002). *Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions*. In : *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°113-114, 2002. pp. 29-40

Barré-de Miniac, C. (2003). *Savoir lire et écrire dans une société donnée*. In : *Revue française de linguistique appliquée*, VIII, pp. 107-120. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/rfla.081.0107>

Bernardin, J. (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. RETZ.

Chauvel, D & Lagoueyte, I. (2015). *Du graphisme à l'écriture*. RETZ.

Claudon, P. & Weber, M. (2009). *L'émotion. Contribution à l'étude psychodynamique du développement de la pensée de l'enfant sans langage en interaction*. In : *Devenir*, vol. 21, no. 1, pp. 61-99.

Coulangeon, P. (2010). *Sociologie des pratiques culturelles*. Chapitre III : *La lecture à l'épreuve de la culture de masse*, pp. 33-55. La Découverte.

Devin, P & Passerieux, C. (2021). *Apprendre à lire : Une pratique culturelle en classe*. Les éditions de l'atelier

Galand, B. & Bourgeois, E. (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Presses Universitaires de France.

Hatchuel, F. (2007). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Chapitre 1 : *Le rapport au savoir, une notion récente*, pp. 17-27. La Découverte.

Jackiewicz, A. (2014). *Études sur l'évaluation axiologique*. In : *Langue française*, no. 184, pp. 5-16. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/lf.184.0005>

Rosier, A. (2012). *L'école doit s'adapter au monde tel qu'il est*. In : *Après-demain*, no. 21, pp. 44-46.

Tisseron, S. (2020). *Le défi de la valorisation des émotions dans l'espace scolaire*. In : Penser les émotions dans l'espace scolaire, pp. 7-9. Presses Universitaires de Provence.

Valet, G-M. & Lanchon, A. (2005). *Moi j'aime pas trop l'école...* . Albin Michel.

### Sitographie

[https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte\\_lc/LEGITEXT000006071191?etatTexte=VIGUEUR&etatTexte=VIGUEUR\\_DIFF](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEXT000006071191?etatTexte=VIGUEUR&etatTexte=VIGUEUR_DIFF) [Consulté en mai 2021]

<https://www.editions-retz.com/actualites/narramus-apprendre-a-comprendre-et-a-raconter-une-histoire-en-maternelle.html> [Consulté en novembre 2021]



# ANNEXES

## Entretien semi-directif

L'enseignant fait passer ces entretiens semi-directifs selon les modalités suivantes :

- Individuel
- Isolé du groupe au maximum
- En enregistrant les réponses des élèves

La consigne donnée à l'élève sera la suivante : « *Je vais te poser quelques questions auxquelles tu devras répondre très simplement. Tu ne peux pas me poser de questions, tu dois juste répondre aux miennes. Tu es prêt(e) ?* »

La question suivante peut être **reformulée** dans un langage plus compréhensible pour l'élève

- Qu'est-ce qu'écrire / lire → Pour toi, qu'est-ce que c'est écrire / lire

Les autres questions ne nécessiteront normalement pas de reformulation mais pourront être **répétées** si l'élève ne les entend / comprends pas bien

### Questions à poser aux élèves :

Aimes-tu lire ?

Pourquoi ?

Aimes-tu écrire ?

Pourquoi ?

Qu'est-ce qui te donne envie de lire ?

Qu'est-ce qui te donne envie d'écrire ?

Est-ce important de savoir lire ?

A quoi ça sert de lire ?

Est-ce important de savoir écrire ?

A quoi ça sert d'écrire ?

Qu'est-ce qu'écrire ?

Qu'est-ce que lire ?

Qui sait lire ?

Qui sait écrire ?

Est-ce que tu lis souvent ?

Est-ce que tu écris souvent ?

Quand est-ce que tu lis ?

Quand est-ce que tu écris ?

Aimes-tu lire ?		
	F	M
MS	Oui (5) Non (2) Je ne sais pas lire	Oui (3)
GS	Oui (8)	Oui (4)

Pourquoi ?		
	F	M
MS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce que j'ai des livres et j'aime les lire</li> <li>- Parce que mon frère me lit des histoires</li> <li>- Parce que j'aime bien les livres, j'aime bien quand papa et maman me lisent des livres aussi</li> <li>- Parce que je n'ai pas appris</li> <li>- Parce que j'aime bien, j'adore les livres</li> <li>- Parce que je ne sais pas lire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce que ça apprend à lire des livres et des magazines</li> <li>- Je ne sais pas</li> <li>- Moi et papa on lit des histoires</li> </ul>
GS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce que la nuit ma maman me lit des histoire</li> <li>- Parce que j'adore les livres</li> <li>- Parce qu'on apprend à lire et à écrire</li> <li>- J'apprends à lire et à écrire en même temps</li> <li>- Mon frère lit à chaque fois et moi je répète</li> <li>- Parce que je ne sais pas lire</li> <li>- Parce que c'est bien</li> <li>- Parce que j'aimerai bien lire</li> <li>- Parce que</li> <li>- Parce que moi j'ai regardé les alphabet avec ma maman et je sais lire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- J'aime bien apprendre</li> <li>- Parce que je voudrais bien travailler en étant adulte</li> <li>- Parce qu'il y a beaucoup d'images et notre cerveau c'est pour être intelligent</li> <li>- Parce qu'il y a pleins de choses à lire</li> </ul>

Aimes-tu écrire ?		
	F	M
MS	Oui (6) Non (1) Pas trop	Oui (3)
GS	Oui (8)	Oui (3) Non (1)

Pourquoi ?		
	F	M
MS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce qu'écrire c'est mieux que les livres</li> <li>- Parce que ce n'est pas trop ce que je préfère</li> <li>- Parce que j'aime bien quand papa ou maman m'aide pour écrire parce que je n'arrive pas trop à écrire toute seule</li> <li>- Parce que c'est mon préféré</li> <li>- Parce que j'aime bien</li> <li>- Parce que je ne sais pas lire</li> <li>- Parce que</li> <li>- Parce que j'aime bien écrire parce que j'écris bien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce que ça apprend à écrire en attaché</li> <li>- Parce que j'aime bien</li> <li>- Parce que j'écris mon prénom en attaché et j'écris mon prénom en français</li> </ul>
GS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce qu'écrire c'est très important d'apprendre</li> <li>- Parce que j'adore</li> <li>- Parce que ça donne envie de dessiner</li> <li>- Je fais des dessins</li> <li>- C'est comme un coloriage</li> <li>- Parce que j'essaie depuis longtemps et j'y arrive petit à petit</li> <li>- Parce que chez moi j'ai un livre et j'apprends à écrire</li> <li>- Parce que ça fait peur les histoires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce que c'est dur</li> <li>- Parce que je veux apprendre à écrire pour être grand comme papa et maman</li> <li>- Parce qu'il faut bien travailler sur l'écriture et comme ça notre cerveau est plus fort</li> <li>- Parce qu'on peut écrire dans les livres, dans les papiers et même pour écrire son prénom</li> </ul>

Qu'est-ce qui te donne envie de lire ?		
	F	M
MS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire ça veut dire [inaudible] je n'arrive pas à lire</li> <li>- Je ne sais pas</li> <li>- J'aime bien lire des histoires</li> <li>- C'est d'apprendre à lire mais je n'ai jamais appris</li> <li>- Les pages</li> <li>- L'alphabet</li> <li>- Quand j'ai envie de lire</li> <li>- Les barbies</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'écriture</li> <li>- Je ne sais pas</li> <li>- Papa</li> </ul>
GS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les animaux</li> <li>- Les livres</li> <li>- Coccinelle</li> <li>- J'ai envie d'apprendre tout ce que j'ai envie de lire et d'écrire</li> <li>- Mon frère. En fait, à ma maison je fais des devoirs et j'écris</li> <li>- Mon livre</li> <li>- Je ne sais pas (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- J'aime bien lire parce qu'on peut lire pleins de choses</li> <li>- Ecole</li> <li>- Un livre</li> <li>- Parce qu'il y a des choses à regarder et un peu de mots à lire</li> </ul>

Qu'est-ce qui te donne envie d'écrire ?		
	F	M
MS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bien mais écrire ça veut dire [liste de prénoms]</li> <li>- Je ne sais pas</li> <li>- Je voudrais écrire des trucs pour apprendre quelle lettre c'est, des animaux des trucs comme ça</li> <li>- Ça m'intéresse et du coup je le fais</li> <li>- Les crayons</li> <li>- Lire</li> <li>- Noël donne des cadeaux</li> <li>- Parce que j'aime bien écrire Noël et tout ça</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les feuilles pour écrire des choses</li> <li>- Je ne sais pas</li> <li>- Moi</li> </ul>
GS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une ferme</li> <li>- Je ne sais pas</li> <li>- C'est juste que j'ai envie d'écrire et papa m'apprend à faire un peu de devoirs à compter et à écrire</li> <li>- Les devoirs</li> <li>- Les questions de ma mère</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Moi je n'aime pas écrire</li> <li>- Je ne sais pas</li> <li>- Un cahier d'histoire</li> <li>- Parce qu'on peut faire pleins de choses pour écrire, on peut même écrire avec une machine, on pourrait écrire un peu des choses sur les livres</li> </ul>

- Parce que j'adore	
---------------------	--

Est-ce important de savoir lire ?		
	F	M
MS	Oui (8)	Ben oui au moins on peut lire des choses et des histoires à des enfants Oui (2)
GS	Oui (8)	Oui, on peut écrire des choses on peut faire des papier et on peut faire des lettres Oui (3)

Est-ce important de savoir écrire ?		
	F	M
MS	Oui (6) Non (1) Je sais pas trop	Oui (3)
GS	Oui (8)	Oui (4)

A quoi ça sert de lire ?		
	F	M
MS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire ça sert à des petits trucs</li> <li>- A savoir lire</li> <li>- A lire des histoires</li> <li>- Ca sert pour apprendre</li> <li>- C'est pour regarder les livres</li> <li>- Pour compter</li> <li>- Parce qu'il y a Noël</li> <li>- C'est pour apprendre à lire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- C'est pour apprendre à lire et aussi c'est pour bien lire et pas rater des pages</li> <li>- Pas de réponse</li> <li>- Il faut savoir lire pour aller au CP</li> </ul>
GS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- C'est important d'apprendre à lire toute la journée</li> <li>- Pour apprendre à écrire</li> <li>- Je ne sais pas</li> <li>- Ça sert à lire des histoires aux parents ou aux petits frères et petites sœurs</li> <li>- Pour dire quelque chose, et si les parents disent « tu peux lire un livre » je veux et après on doit lire</li> <li>- Pour être en GS</li> <li>- A apprendre</li> <li>- A regarder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire ça sert à apprendre pour écrire</li> <li>- A savoir lire</li> <li>- Ça sert à raconter des histoires quand on sera plus grand</li> <li>- Parce qu'en fait, si on ne sait pas lire on ne voit pas les panneaux stop et c'est en travaux</li> </ul>

A quoi ça sert d'écrire ?		
	F	M
MS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ça sert d'écrire [Liste de prénoms]</li> <li>- A lire</li> <li>- Je ne sais pas (2)</li> <li>- Pour apprendre à dire des mots</li> <li>- Ça sert pour écrire avec les crayons</li> <li>- Pour lire</li> <li>- C'est pour apprendre d'écrire ou il y a les livres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pour écrire des choses et même des manuels</li> <li>- Pas de réponse</li> <li>- Pour aller au CP</li> </ul>
GS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecrire c'est écrire des animaux comme des girafes, des éléphants, des tigres...</li> <li>- Pour apprendre les lettres</li> <li>- Je ne sais pas (2)</li> <li>- Ça sert à donner des papiers importants quand on est plus grand</li> <li>- Pour travailler</li> <li>- Pour aller au collège</li> <li>- A dessiner</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce que c'est important comme ça on peut beaucoup écrire, on peut écrire des choses</li> <li>- A s'envoyer des lettres</li> <li>- Je ne sais pas</li> <li>- Ça sert à voir si on dépose des colis et si on sait pas lire on sait pas lequel est à qui</li> </ul>

Qu'est-ce qu'écrire ?		
	F	M
MS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecrire c'est important (2)</li> <li>- On fait des lettres</li> <li>- Ecrire des livres</li> <li>- On dessine avec des crayons et des feutres</li> <li>- On écrit une lettre au père Noël</li> <li>- Ecrire [prénom], c'est ma copine</li> <li>- Ecrire c'est quand on veut écrire, on dessine et si on veut le garder on le garde si on veut donner à notre maman, on le pose au bord de la table</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aussi pour écrire l'alphabet, des chiffres et des calculs</li> <li>- Pas de réponse</li> <li>- Papa et moi</li> </ul>
GS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecrire c'est quand on demande quelque chose au papa Noël</li> <li>- C'est faire des lettres (2)</li> <li>- C'est lire</li> <li>- C'est quelque chose d'important</li> <li>- Ecrire sur un feuille ou un tableau</li> <li>- Je ne sais pas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecrire c'est comme jouer</li> <li>- On écrit des lettres et on écrit un mot</li> <li>- Un cahier avec des lignes où il faut écrire des trucs en attaché</li> <li>- On prend des crayons et après on essaie d'écrire parce que c'est très bien</li> </ul>

	- Dessiner	
--	------------	--

Qu'est-ce que lire ?		
	F	M
MS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- C'est lire l'histoire</li> <li>- On lit dans les livres (2)</li> <li>- Lire des lettres</li> <li>- C'est de dire les mots</li> <li>- On lit</li> <li>- Je ne sais pas</li> <li>- Moi j'aime bien lire à la maison mais maman m'apprend à lire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- C'est pour apprendre à lire et c'est pour écrire dans des cahier</li> <li>- On tourne les images</li> <li>- Je ne sais pas</li> </ul>
GS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire c'est quand on lit quelque chose aux enfants et quand il fait nuit dans le lit</li> <li>- Lire des livres</li> <li>- Lire une histoire</li> <li>- Ça veut dire qu'on lit des histoire avant de faire dodo</li> <li>- On lit</li> <li>- Il faut lire des choses, des écritures</li> <li>- Quand on écrit un mot on doit le lire</li> <li>- Lire c'est regarder les lettres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire c'est bien pour apprendre des lettres</li> <li>- Entendre les sons et savoir ce que ça fait</li> <li>- Je ne sais pas</li> <li>- Ça sert à lire sur un livre ou sur un prénom</li> </ul>

Qui sait lire ?		
	F	M
MS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maîtresse</li> <li>- Les parents</li> <li>- Les adultes</li> <li>- Papa et maman et pas moi, moi je ne sais pas lire</li> <li>- Moi</li> <li>- [Prénom d'un GS]</li> <li>- [Prénom d'une MS]</li> <li>- Mon frère sait lire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mon frère</li> <li>- [Prénom d'un GS] (2)</li> </ul>
GS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les adultes (2)</li> <li>- Moi</li> <li>- Ma cousine (8 ans)</li> <li>- Maîtresse, papa, maman, mamie et papy</li> <li>- Les GS</li> <li>- Papa et maman</li> <li>- Maîtresse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les grands</li> <li>- Maîtresse</li> <li>- Un grand en CP</li> <li>- Les adultes</li> </ul>



Qui sait écrire ?		
	F	M
MS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- [Prénom d'un enfant de la classe] (2)</li> <li>- Tout le monde</li> <li>- Les enfants et les adultes</li> <li>- Moi un tout petit peu et maman et papa ils écrivent beaucoup</li> <li>- Moi</li> <li>- Les grands, les adultes</li> <li>- Mon frère</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ma maman et mon papa et Victor (son frère)</li> <li>- Moi</li> <li>- [Prénoms de GS]</li> </ul>
GS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les enfants et les adultes (2)</li> <li>- Moi (2)</li> <li>- Ma cousine (8 ans)</li> <li>- Papy, maîtresse, maman, papa et mamie</li> <li>- Les GS</li> <li>- Tout le monde sauf les bébés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les papas et les mamans</li> <li>- Maîtresse</li> <li>- Un grand au CE1</li> <li>- Tous les enfants et tous les adultes</li> </ul>

Est-ce que tu lis souvent ?		
	F	M
MS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Non (3)</li> <li>Oui (4)</li> <li>Un petit peu</li> </ul>	Oui (3)
GS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Oui (3)</li> <li>Non (5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Oui (2)</li> <li>J'essaie</li> <li>Non</li> </ul>

Est-ce que tu écris souvent ?		
	F	M
MS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Non (3)</li> <li>Oui (4)</li> <li>Un petit peu</li> </ul>	Oui (3)
GS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Oui (7)</li> <li>Non (2)</li> </ul>	Oui (4)

Quand est-ce que tu lis ?		
	F	M
MS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il faut bien lire et après on écoute et on ne fait pas de bruit</li> <li>- Le soir</li> <li>- Je ne sais pas (2)</li> <li>- Quand je le dis à maman</li> <li>- Parce que moi j'aime bien</li> <li>- Quand je serai grande</li> <li>- Tout de suite</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quand c'est la nuit je peux lire des histoires aussi tout seul</li> <li>- A quatre heure</li> <li>- Là</li> </ul>
GS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je ne sais pas (2)</li> <li>- Le soir et le matin</li> <li>- Le soir, souvent quand je n'arrive pas à m'endormir</li> <li>- A mes devoirs à la maison</li> <li>- Quand je serai grande (2)</li> <li>- Le soir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A la maison parce qu'à la maison j'ai pleins de livres</li> <li>- Parfois</li> <li>- Quand il fait nuit et que je suis couché</li> <li>- Je lis pas moi mais c'est juste que quand je vais me coucher ma mère ou mon père me raconte des histoires</li> </ul>

Quand est-ce que tu écris ?		
	F	M
MS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je ne sais pas (3)</li> <li>- J'écris les jours où j'en ai envie</li> <li>- Parce que j'aime bien les crayons de couleur</li> <li>- Quand je serai en GS</li> <li>- Demain</li> <li>- Après à la maison je vais écrire, dessiner et lire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quand j'ai envie d'écrire je prends une feuille et j'écris</li> <li>- A cinq heure</li> <li>- Chez papa</li> </ul>
GS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- C'est avec ma maîtresse [inaudible] avec une tablette quand je lis en trois lettres, en quatre lettres et en cinq</li> <li>- Le matin (2)</li> <li>- Papa m'a prêté un cahier et j'écris souvent dans son livre en fait</li> <li>- A chaque fois que je fais des devoirs j'écris des choses</li> <li>- Quand c'est l'heure des devoirs</li> <li>- L'après-midi</li> <li>- Je ne sais pas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- J'écris à la maison parce que j'ai pleins de feuilles et j'écris au Père-Noël</li> <li>- Des fois le matin, le soir, un petit peu toute la journée</li> <li>- Le matin j'écris un peu des lignes de lettres pour savoir écrire en lettres en attaché</li> <li>- J'écris le matin en fait c'est comme la date mais en fait je fais un gros carré, comme la date mais il n'y a pas le prénom</li> </ul>

--	--	--