



HAL
open science

La lecture à haute voix de sa production écrite

Kildine Challier-Jonchère

► **To cite this version:**

Kildine Challier-Jonchère. La lecture à haute voix de sa production écrite. Education. 2022. dumas-04050049

HAL Id: dumas-04050049

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04050049>

Submitted on 29 Mar 2023

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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master MEEF

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

**Mention premier degré
Écrit réflexif**

La lecture à haute voix de sa production écrite

**soutenu par
Kildine CHALLIER-JONCHERE
Le 15 juin 2022**

en présence de la commission de soutenance composée
de :

Sébastien Mouton, directeur de mémoire
Valérie Aubry et Christine Chesneau, membres du jury

Sommaire

Introduction.....	1
1. <u>Cadre théorique</u>	
1.1 Le cadre réglementaire institutionnel	2
1-2 Objet d'étude.....	3
1.3 Concepts.....	3
2. <u>Partie pratique</u>	
2.1 Contexte de classe.....	6
2.2 Présentation de la Méthode Picot.....	6
2.3 Recueil de données.....	7
2.3.1 <i>Les questionnaires élèves</i>	8
2.3.2 <i>Les entretiens d'explicitation élèves</i>	14
2.3.3 <i>Analyse des feedbacks</i>	17
Conclusion.....	21
Bibliographies - Sitographies.....	23
Annexes.....	24

Introduction

Mon expérience vécue le jour de la rentrée des classes, dans le cadre d'une activité d'écriture, m'a confrontée d'emblée à la difficulté d'écrire. J'ai perçu une réticence pour de nombreux élèves et un enfant a même refusé d'écrire. Cette première tentative m'a remémoré des lectures sur la complexité d'écrire, notamment celle de l'éminent pédagogue, Philippe Meirieux, qui pose une grande question : pourquoi est-ce si difficile d'écrire ? Quelles sont les réponses à cette interrogation ? Comment expliquer les résultats médiocres des enquêtes PIRLS qui mettent en évidence la difficulté pour les professeurs d'enseigner l'écriture et le niveau des élèves français qui régresse.

La définition de l'écriture d'Yves Reuter, didacticien du Français met en lumière cette complexité dans l'acte d'écrire. Il la définit comme une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissement et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné.

Plusieurs semaines après cette première proposition d'écriture, les élèves de CE1 ont lu aux élèves de CE2 une production, écrite collectivement, grâce à la dictée à l'adulte. Ce moment d'émulation m'a permis de prendre conscience de l'importance de la phase orale dans un texte produit. Cette observation très intéressante, saisie en classe, m'a guidée ensuite pour accompagner le sujet-écrivain dans la conquête de l'écrit imposée par l'école.

Cela m'invite à explorer aujourd'hui, ce que le temps de lecture à voix haute d'une production écrite à autrui apporte à l'enfant-scripteur ? Pourrait-il être un des leviers motivationnels ? Cette réflexion fait écho à une citation de Célestin Freinet « Ecrire, c'est écrire pour quelqu'un ». Cet écrit réflexif est aussi une opportunité de me questionner sur mon rôle dans cet accompagnement : pour l'illustrer je ferai référence une nouvelle fois à Philippe Meirieux qui indique que « chaque forme d'écrit est un défi nouveau pour chaque enfant, une manière de grandir, d'être présent à lui même et au monde. Et c'est notre tâche que de l'accompagner sur ce chemin. »

Dans une première partie je vous présenterai mon exploration théorique en précisant le cadre réglementaire, mon objet d'étude et les concepts clés et dans une deuxième partie je partagerai les expérimentations menées dans ma classe de CE1-CE2.

1 - Cadre théorique

1.1 Le cadre réglementaire institutionnel

Ces premiers questionnements m'ont conduit à regarder un peu plus en détail le cadre réglementaire de notre institution dans le domaine de l'écriture et de l'Etude de la langue notamment au cycle 2. Rappelons tout d'abord que la visée ultime du socle commun de connaissances, de compétences et de culture paru dans le Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015 est de permettre à l'enfant devenu élève d'accéder à l'autonomie. Pour y parvenir cinq domaines y sont répertoriés dont le premier s'intitule « **les langages pour penser et communiquer** ». **L'élève doit être capable de s'exprimer à l'écrit pour raconter, décrire, expliquer ou argumenter de façon claire et organisée.** Lorsque c'est nécessaire, il reprend ses écrits pour rechercher la formulation qui convient le mieux , préciser ses intentions et sa pensée. Il doit utiliser à bon escient les principales règles grammaticales et orthographiques. **Un lien direct est clairement établi entre l'Etude de la langue et la progression en écriture.**

En outre, dans les programmes scolaires parus dans le Bulletin officiel n° 31 du 30 juillet 2020, il s'agit en étude de la langue : d'être capable de passer de l'oral à l'écrit, de construire le lexique, de s'initier à l'orthographe lexicale, de se repérer dans la phrase simple et maîtriser l'orthographe grammaticale de base. Il est attendu à la fin du cycle 2 que l'élève sache écrire un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé ponctué, en adéquation avec les enjeux d'écriture (genre du texte et destinataire) et qu'il sache améliorer l'écrit produit (cohérence, orthographe) en prenant en compte les indications du professeur ou des pairs.

Alors que la maîtrise de l'écrit constitue un objectif majeur de l'enseignement, parce qu'elle est nécessaire à la réussite scolaire et indispensable à la construction d'un parcours social et professionnel, on peut regretter une insuffisance en la matière dans les programmes scolaires.

Toutefois et par ailleurs, plusieurs principes, sont mis en évidence sur le site Eduscol dans le domaine de l'écrit : je retiendrai **la bienveillance et la notion de plaisir. La bienveillance doit être mise en avant face à toute formes de productions ou tentatives d'écriture.** Ecrire est une activité difficile qui demande **un engagement** de la part de l'élève. Sans cela, aucune persévérance et donc de progrès ne sont possibles. Mireille Brigaudiot prône l'encouragement et la valorisation qui permettent **la construction de l'estime de l'apprenti-scripteur.** C'est la démarche VIP (Valoriser, Interpréter, Poser l'écart). « Les élèves prennent plaisir à écrire sous le regard bienveillant de

l'enseignant » ; « jouer avec les mots, écrire à partir de projets motivants, stimulants donnent envie d'écrire et de renouveler l'expérience... ».

1-2 Objet d'étude

Je vais revenir sur la situation précise qui m'a aidée à préciser mon objet d'étude. Pendant que les élèves de CE2 travaillaient individuellement sur leur production écrite, j'ai proposé aux élèves de CE1 de me dicter l'histoire imaginée en respectant les contraintes d'écriture imposées. Chacun leur tour, ils émettaient une proposition de phrase que nous remaniions ensemble pour répondre aux consignes d'écriture et/ou l'améliorer grammaticalement. Ce temps d'échange a été l'occasion de nombreuses interactions entre les enfants. Ils se sont montrés très loquaces et l'engouement généré était palpable. Je reformulais leurs propositions avant de les coucher sur le papier. Dans le même temps, j'observais les élèves de CE2, silencieux ; ils tendaient l'oreille pour écouter et s'inspirer des phrases inventées par les CE1. La correction de leurs travaux m'a confirmé que certains élèves avaient repris des mots, des formulations in extenso. Comme nous l'avait soufflé une enseignante en didactique de Français, « le pillage » dans ce cadre précis est autorisé car il est profitable ! Les élèves de cycle 2 peuvent emprunter des tournures de phrases, des mots, des idées aux copains pour enrichir leurs écrits. Une fois l'écrit achevé avec les CE1, **je leur ai proposés de le lire à voix haute aux élèves de CE2.** L'excitation était à son comble, ils étaient très enjoués de partager leur histoire sur la une sorcière et son chien. Avec beaucoup d'entrain et de plaisir, chacun a lu une partie du texte créé. Cet enthousiasme a été communicatif : à leur tour les élèves de CE2 souhaitaient lire leur production écrite devant leurs camarades.

1.3 Concepts

Il convient à ce stade de clarifier certains concepts pour l'analyse :

Pour Edmond Beaume la lecture à haute voix est autre chose que la lecture orale. Il distingue la **lecture visuelle silencieuse, la lecture orale et la lecture à haute voix.**

- **La lecture visuelle** supprime le passage par l'oralisation d'où une vitesse et une efficacité de lecture réelle. Elle vise la compréhension avant tout.
- **Dans la lecture orale**, l'élève voit des signes écrits, il les prononce, il les écoute, il les comprend.
- **Dans la lecture à haute voix** la compréhension précède l'oralisation : l'élève voit des signes écrits, il comprend ce qu'ils veulent dire puis il dit ce qu'il a compris de ce qu'ils

veulent dire. Le lecteur gère trois opérations simultanées : premièrement, une opération de lecture visuelle silencieuse portant sur un morceau de texte ; deuxièmement, une opération de diction : **je dis ce que j'ai lu et compris ; troisièmement, une opération de rétroaction qui prend en compte l'effet produit par ma diction, soit sur soi-même (dans le cas d'une lecture pour soi), soit mon auditoire (dans le cas d'une lecture pour autrui).**

Je retiendrai la lecture à haute voix notamment pour l'effet produit sur autrui. Mireille Brigaudiot, chercheuse en sciences du langage, insiste sur l'importance que les enfants voient aussi souvent que possible des lecteurs lire tout haut leurs textes et y réagir. L'étonnement de produire un effet sur quelqu'un par son écrit demeure une expérience fondatrice pour le développement des enfants comme sujets écrivains. Cela rejoint une recommandation indiquée sur Eduscol qui suggère de faire lire à haute voix les élèves volontaires car « cela permet de valoriser les efforts produits, d'inscrire l'écrit dans une situation de communication ou de partage ».

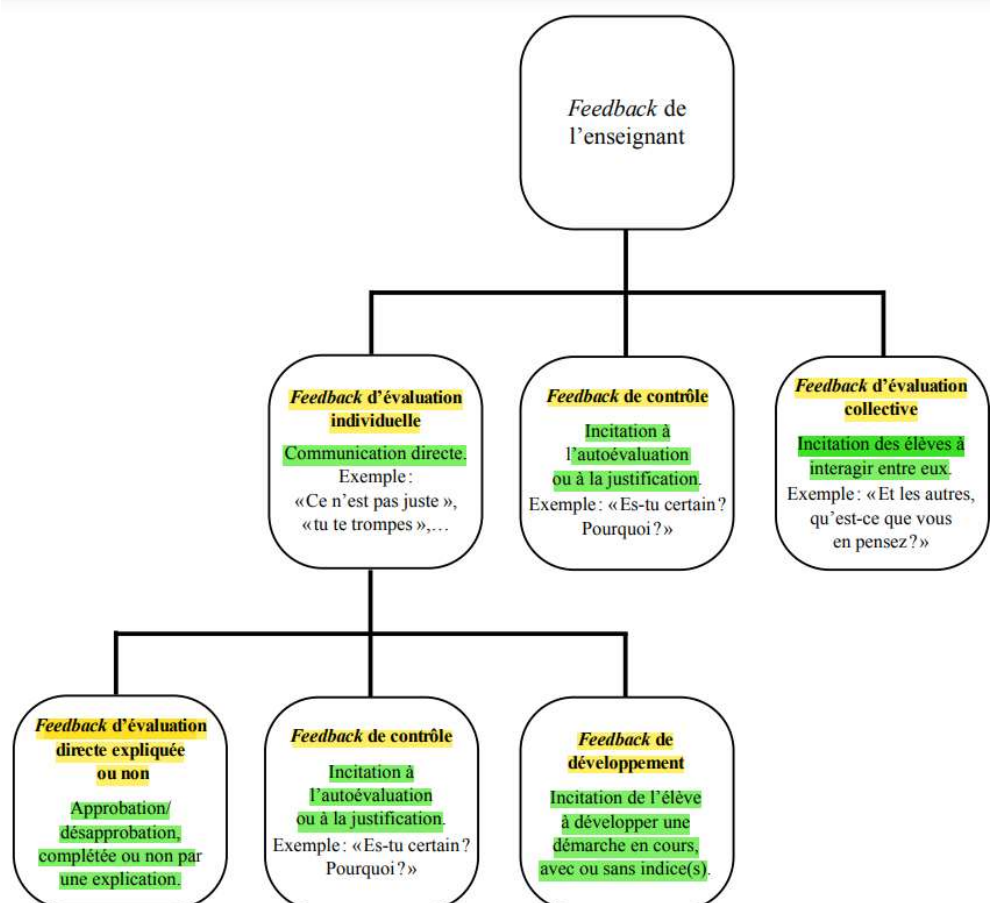
Pour définir la situation de communication, je m'appuierai sur le modèle de Jakobson, **linguiste biélorusse, élaboré en 1936** et celui du **groupe Palo Alto**, dont le principal fondateur est Grégory Bateson. Pour le premier, dans tout acte de communication, un émetteur (destinateur) envoie un message à un récepteur (destinataire). Le message, dont le contenu sémantique attaché à un contexte social est appelé référent, se transmet par un canal physique et psychologique qui établit le contact entre l'émetteur et le récepteur, tous deux comprenant le même code (la même langue). Le second, qui date des années 50, dépasse cette conception linéaire et s'intéresse à l'action en retour avec le concept de feedback ou de rétroaction. Ainsi, ce modèle appréhende les phénomènes de communication humaine en mettant l'accent sur l'interaction, sur ce qui se joue entre les partenaires engagés dans une situation de communication. Les comportements de chacun des communicants sont envisagés comme des réponses aux comportements de l'autre et le comportement de chacun dépend en grande partie de celui de(s) (l')autre(s). Ce schéma prend en compte le langage verbal, mais montre que différents modes de comportements tels que des gestes, des attitudes, des usages de l'espace, du contexte interviennent dans toute situation de communication.

Je vais expliciter maintenant le terme de feedback en m'appuyant sur la théorie socio-constructiviste des figures clés de ce courant. Pour le psychologue Vygotski, l'être humain

est social par nature, il se construit et se développe **grâce aux interactions avec autrui dans un contexte culturel donné. Le développement est déterminé par le fait que l'enfant puisse entrer en communication avec des adultes et des pairs.** Jérôme Bruner, principal continuateur de Lev Vygotski, centre son travail sur l'interaction et la construction cognitive d'un individu. Dans son concept d'étayage intitulée aussi « l'interaction de mutuelle », **le feed-back a pour but, de mettre en avant l'écart entre ce que l'apprenant propose parce qu'il le juge correct et la réalité.**

La recherche sur la régulation des apprentissages menée par Marcel Crahay à la maternelle transposable à l'école élémentaire apporte des précisions sur la nature des feedbacks. Pour lui, la réaction de l'enseignant est « une catégorie générique de modalités de régulation interactive en situation collective ». Il s'est intéressé aux formes de feedback et aux démarches des enseignants à l'égard de leurs élèves pour observer leurs effets. En concevant l'enseignement comme l'action de promouvoir l'apprentissage par des interventions directes ou indirectes il est nécessaire de s'intéresser aux mécanismes de régulation pour comprendre les processus d'apprentissage.

Les formes de feedback présentes dans des situations collectives d'enseignement, les réactions de l'enseignant aux réponses ou démarches des élèves peuvent être de trois ordres :



Enfin, il me semble judicieux de définir le concept de motivation dans le cadre de la réussite scolaire. La motivation vient de l'étymologie latine « movere » qui signifie mettre en mouvement. Pour Lieury, et Feuillet, c'est une force interne, conditionnée par des besoins, dont les déterminants peuvent être internes et/ou externes : on parle de motivation intrinsèque ou extrinsèque. Cette force va animer le comportement de l'élève et provoquer quatre effets : le déclenchement d'un comportement, l'orientation du comportement, l'attirance vers un but ou au contraire son rejet ou sa fuite, l'intensité de la mobilisation énergétique, l'émotion, l'attention et enfin la persistance du comportement dans le temps. Cela rejoint la définition de Pierre Vianon qui met en évidence son aspect dynamique que l'on peut rapprocher de la pulsion freudienne. Les psychologues cognitivistes insistent sur **l'engagement** du sujet dans le processus motivationnel.

Au regard de mes premières observations et maintenant ces clarifications conceptuelles effectuées, il est légitime de se demander si :

La lecture à haute voix d'une production écrite favorise la motivation à écrire de l'élève ?

Deux hypothèses sont nées de mes intuitions, réflexions et lectures : la première du côté de l'élève et la seconde du côté de l'enseignant.

Hypothèse 1 : la lecture à haute voix ancre l'écriture dans une situation de communication.

Hypothèse 2 : la lecture à haute voix de sa production écrite est une occasion pour l'élève de comprendre et vérifier les attendus scolaires grâce au feedback de l'enseignant.

2- Partie pratique

2.1 Contexte de classe

L'école est située en milieu urbain, à Ancenis - St Géréon, une commune située entre Nantes et Angers. J'enseigne à mi-temps dans une classe regroupant 5 élèves de CE1 et 19 élèves de CE2. Outre le niveau scolaire, il existe des écarts de niveaux d'apprentissage entre les enfants. Deux élèves de CE1 sont suivis par le RASED : l'un par le Maître E, pour progresser sur son comportement d'élève parfois inapproprié dans le cadre scolaire et l'autre par le Maître G en raison de ses difficultés de concentration et de compréhension dans les disciplines fondamentales. Du côté des CE2 : un élève est accompagné ponctuellement par une AESH en raison d'un trouble dysphasique. Deux autres bénéficient d'une aide par le Maître G, pour travailler les fondamentaux et développer la confiance en soi : la première est allophone ; la seconde évolue dans un milieu familial fragile et a des difficultés de compréhension en français et maths persistantes malgré son maintien en CE1 l'année dernière.

2.2 Présentation de la Méthode Picot

J'utilise la méthode créée par Françoise Picot, Inspectrice de l'Education Nationale, pour l'enseignement de l'Etude de la langue (la grammaire, le lexique et l'orthographe). Ce support intègre la réalisation d'une production écrite presque chaque semaine. Je conduis mes séances simultanément mais de manière différenciée avec les élèves de CE1 et CE2. J'ai mis quelques semaines à m'approprier cette méthode dont **la finalité est d'étudier l'orthographe grammaticale et lexicale pour mieux appréhender la lecture et l'écriture**. Difficile à mettre en œuvre en début d'année, je l'ai trouvée finalement rassurante pour moi en tant que débutante et pour mes élèves car elle très structurante. Aussi, son approche spiralaire permet de bien ancrer le fonctionnement de la langue. Les textes étudiés sont variés, riches, intéressants par leur type, leur forme et leur thème. Proches de l'environnement familial des enfants, ils sont stimulants et nourrissent leur imaginaire. Pour mieux les outiller et les enrôler dans le travail d'écriture, je réalise un diaporama : je projette des images et propose des banques de mots pour faciliter et enrichir leurs productions.

2.3 Recueil de données

J'ai mené différentes expérimentations dans la classe pour tester les hypothèses. Pour les réaliser, j'ai utilisé trois outils, présentés dans l'ordre chronologique : le questionnaire,

l'entretien d'explicitation et l'enregistrement audio des interventions qui ont suivies la mise en scène par trinôme d'une production écrite. Tous les parents avaient donné leur accord préalable en complétant le formulaire d'autorisation parentale d'enregistrement et d'utilisation de l'image et de la voix d'une personne mineure (**annexe 1**).

2.3.1 Le questionnaire

Les 24 élèves ont répondu au questionnaire papier, intitulé « l'écriture et moi » (**annexe 2**) le mardi 1er février, en début d'après-midi, sans être guidés pour permettre à chacun d'interpréter à sa manière les questions posées. J'ai toutefois lu à voix haute l'ensemble des questions avant de commencer et accompagné les élèves à besoin éducatif particulier, ponctuellement, grâce à la dictée à l'adulte.

Résultats

Le dépouillement des questionnaires a été effectué manuellement et les données ont été traitées selon le procédé des tris à plat. (**annexes 3**)

1- Es-tu content.e de tes productions écrites ?

OUI	NON
22	2



Constats : La majorité des élèves de la classe sont satisfaits de leurs productions écrites.

Pour les questions 2, 3 et 4 j'ai relevé l'ensemble des réponses présentes en conservant leur authenticité. Elles sont organisées dans un tableau par idée commune et récurrente.

2- Bien écrire pour toi, c'est quoi ?

Conformité orthographique	« Ne pas avoir de fôte », « que tu t'applique quan tu mais un pouin a la fin de la frase et une majuscule. »
Maîtrise du geste graphique	« Ses de faire des belles lettres et les écrire et les écrire soigneusement », « Il faut que c'est propre », « c'est s'appliquer », « faire des belle lettre, écrire le plus soigneusement », « quan tu respèqutes les linge »,

	« C'est pour bien écrire et de faire de belle lettre », « pour que sa soiyé propre dans nautre cahier »,
Imagination	« davoir beaucoup dimagination », « bien avoir de l'imagination », « danventer des romans », « c'est bien écrire avec des beaux texte ».
Ecrire pour « réussir »	« Ses une réussite pour moi et ses bien », « C'est progréser », « Bien écrire pour moi ses comme si j'étais la plus forte de la classe mais se n'est queux mon imagination ce n'est pas vrais »
Plaisir : se faire plaisir ou faire plaisir à autrui.	« c'est me faire plaisir, faire plaisir à la maîtresse et à ma famille », « C'est d'écrire dans le boneur »

Constats : les réponses mettent en exergue la conformité à notre système orthographique, la maîtrise du geste graphique, l'imagination, l'écriture comme un « signe extérieur de réussite », l'envie de se faire plaisir et faire plaisir à autrui et l'esthétisme de l'écriture.

3- A quoi ça sert d'écrire, d'après-toi ?

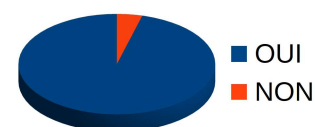
Communiquer avec autrui	« Sa sère à écrire des lettre », « Et de s'exprimer. », « sa ser a comuncer dans une notre lang », « Ca sert a ce que plus tard les gens comprenne mieux mon écriture », « De s'antrainé pour écrire aux autre. », « écrie c'ect des recenti », « à apprendre tout ent sanble », « sa ser,e a faire des livre ses beau les phrase douse »
Se conformer à notre système orthographique	« a ne plus refaire les même ére », « à apprendre à écrire », « Ca sert à progréser à savoir écrire c'est importen », « Ca sere a mieu écrire », « Ca sert à développer ses capaciter pour être encore plus fort. », « pour améliorer les mots pour aprendre »,

	« de ne pas fers d'ereur », « pour apprendre des nouveaux mots »,., parce que si on n'apprends pas a écrire bah on va écrire en zig-zag »
Exprimer ses ressentis	« Et de s'exprimer. », « sa ser a comuncer dans une n'otre lang », « sa sere a faire des livre ses beau les phrase douse »
Développer son imagination	« d'exprimer sont imagination », « défouler son imagination ». « Ecrire, ça cert aussi à devenir écrivain. » « si tu veus être écrivin »
Pour être autonome	« c'est quand on va être adulte pour pas fais de fotte. » « c'est pour bien écrire quant je serai grand »,

Constats : les réponses mettent en évidence l'écriture pour communiquer, exprimer ses ressentis, développer son imagination, le besoin de se conformer à notre système orthographique pour être compris par autrui. Egalement, l'envie de progresser et son utilité à l'âge adulte.

4- **Penses-tu que ce soit utile d'apprendre à écrire à l'école ?**

OUI	NON
23	1



Si oui, pourquoi ?

Utilité (future)	« sa nous édera plus tar set tré importan même si défoi set lon », « pour fair des lettres et des courses », « autonome quand je sera grande », « parce que sa va servir quand on sera adulte », « ses utile pour plutare quant on n'est plus grand (travaie) », « pour mieu écrire, écrire des mots aux gens de la mairie, envoyer des textos à sa famille », « parce que si tu n'apprend pas à écrire un jour tu sera ploquer », « oui si non tu ne sera pas commen écrire »,
-------------------------	---

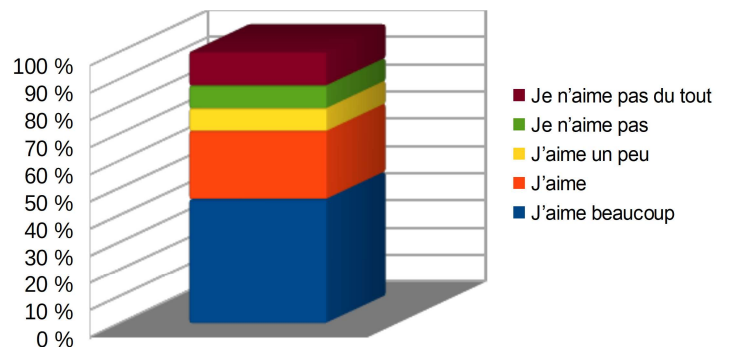
Communiquer avec autrui	« pour s'exprimer », « pour mieux écrire », « oui parce que sinon les gens ne comprennent pas notre écriture. », « parce que sinon on n'arrive pas à lire les autres »,
Se faire plaisir	« Ça m'a donné envie de devenir écrivain. Maintenant, j'aime beaucoup écrire. Et parfois, j'écris des livres à la maison », « pour que quand je serai grand j'écrive des livres pour faire des documents. »

Constat : Tous les élèves excepté un enfant pensent que c'est indispensable d'apprendre à écrire à l'école. La réponse la plus prégnante est liée à la nécessité d'écrire pour son utilité future, notamment à l'âge adulte dans les situations de la vie courante. Le besoin de s'exprimer et d'être compris par autrui est présent. Enfin, l'envie d'écrire par plaisir.

5- Aimes-tu lire tes productions écrites devant tes camarades ?

	Effectifs	Fréquence %
J'aime beaucoup	11	46
J'aime	6	25
J'aime un peu	2	8
Je n'aime pas	2	8
Je n'aime pas du tout	3	13
Total	24	100

L'influence de la lecture d'une production écrite sur l'envie d'écrire.

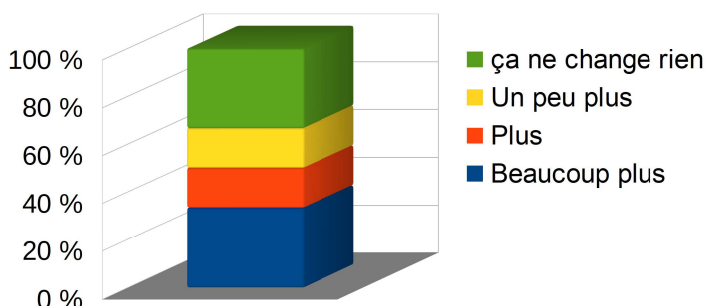


Constat : presque 3/4 des élèves aiment beaucoup ou aiment lire leur production écrite à leurs camarades.

6- As-tu plus envie d'écrire si tu sais que tu liras ta production devant la classe ?

	Effectifs	Fréquences %
Beaucoup plus	8	33
Plus	4	17
Un peu plus	4	17
Ca ne change rien	8	33
Total	24	100

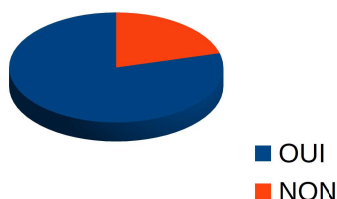
L'influence de la lecture à ses camarades sur l'envie d'écrire.



Constat : globalement les élèves ont plus envie d'écrire si ils lisent leur production à la classe dont 1/3 beaucoup plus et 1/3 pour qui ça ne change rien.

7- Est-ce important pour toi de partager les textes que tu écris ?

OUI	NON
19	5



Constat : pour la majorité des élèves, partager ses écrits avec ses amis, sa maîtresse et sa famille est important. Plusieurs d'entre eux précisent et expriment le besoin d'être en confiance pour présenter sa production à autrui.

8- Est-ce important pour toi que la maîtresse te dise si ta production écrite correspond à ce qui était attendu ?

OUI	NON
22	2



Constat : tous les élèves sauf deux attendent que la maîtresse approuve leur écrit.

9 - Qu'attends-tu de la maîtresse pendant et après la lecture à haute voix de ta production ?

Qu'elle te dise si tu respectes bien les consignes d'écriture.	16	67%
Qu'elle t'aide à trouver des mots exprimant plus précisément ce que tu souhaites dire.	8	33%
Qu'elle t'aide à améliorer ta production en te donnant des conseils que tu essaieras d'appliquer pour progresser.	13	54%
Qu'elle t'encourage.	10	42%
Qu'elle te félicite.	15	63%
Qu'elle te rassure.	6	25%

Constat : le résultat précédent est corrélé avec cette question : 2/3 des enfants ont confirmé leur attente d'approbation de la maîtresse. Ils sont nombreux à souhaiter être félicités pour leur travail. Enfin, un peu plus de la moitié de la classe souhaite progresser grâce aux conseils prodigués par la maîtresse.

Analyse globale

Les 4 premières questions interrogent les représentations de l'élève sur l'acte d'écrire : son regard sur ses productions, sa définition du « bien écrire » et l'utilité de cet apprentissage. Dans cette classe, les élèves sont majoritairement satisfaits de leur production écrite. A l'exception de deux élèves, je n'ai pas observé de réticence majeure pour s'engager dans un travail d'écriture en classe. Leurs représentations reposent sur la maîtrise du geste graphique pour fournir un travail soigné et lisible, la conformité du code (de l'orthographe lexicale et grammaticale), sur sa capacité à avoir de l'imagination. Elles rejoignent les injonctions institutionnelles perçues aussi comme des obstacles à l'écriture. L'utilité évidente pour pouvoir s'exprimer et communiquer avec les autres ressort également de cette étude. Cela raisonne avec l'approche socio-constructiviste de Vygotski : l'être humain est social par nature, son développement est déterminé par le fait que l'enfant puisse entrer en communication avec des adultes et des pairs.

Les 3 questions suivantes, comportant pour les deux premières des gradations, permettent de mesurer la dimension sociale dans l'acte d'écrire. Les élèves apprécient de lire leurs écrits à autrui : que ce soit un camarade de classe, la maîtresse ou un membre de leur famille. Ce partage est corrélé pour la moitié d'entre-eux à l'envie d'écrire. Ces observations permettent de valider l'hypothèse 1 : la lecture à haute voix ancre l'élève dans une situation de communication qui augmente sa motivation à écrire. Ce constat est à relativiser par le commentaire de plusieurs élèves qui éprouvent le besoin de se sentir en confiance. Cela fait écho au concept de climat social de la classe d'Halim Bennacer, Sabrina Darracq et Céline Pomelec (Bennacer, Darracq, Pomelec, 2006) qui influence les prises d'initiatives des élèves dans la classe.

Les questions 8 et 9 testent l'hypothèse 2. La majorité des élèves attendent un feedback d'évaluation individuelle directe pour approuver la production écrite réalisée. La question 9 apporte une précision sur la nature de leurs attentes : dans l'ordre d'importance : le respect des consignes d'écriture, les félicitations de la maîtresse qui peuvent se traduire par un feedback d'évaluation individuelle directe et les conseils pour progresser correspondant à un feedback de contrôle soit pour s'auto-évaluer ou de développement.

2.3.2 Les entretiens d'explicitation

J'ai choisi de procéder à des entretiens semis-directifs, le mardi 15 février, auprès de trois élèves pour structurer le propos et favoriser leur libre expression. Pour cela j'ai construit un guide d'entretien (**annexes 4**) comprenant neuf questions pour recueillir leurs représentations sur l'écriture, leur degré d'appréciation de la lecture à haute voix et du partage d'une production écrite ainsi que leurs attentes à mon égard dans ce cadre-là.

Contexte :

Thème de la production écrite :

La consigne d'écriture était la suivante : « raconte un rêve (ou un cauchemar) en utilisant l'imparfait ». Un travail préalable sur le lexique et notamment sur les adjectifs à classer du plus au moins fort avait été réalisé en amont. Contrairement à d'autres propositions, il n'y avait que deux contraintes : raconter un rêve et employer l'imparfait. Cette proposition se rapprochait de l'étude du texte étudié le mercredi précédent. Ce texte narratif, écrit au passé, raconte une succession d'événements malheureux dans la journée d'un garçon

prénommez Enzo extirpé de son rêve. Pour aiguiller les élèves dans ce travail, j'ai affiché une carte mentale répertoriant les questions : « où, qui, avec qui, quoi, mes impressions » et plusieurs banques de mots, classés selon leur nature grammaticale (noms, adjectifs, verbes).

Deux jets étaient proposés : le premier, de 8 lignes maximum, était évalué par moi et l'élève lui-même. La semaine suivante, une fois les erreurs corrigées au crayon vert, le texte révisé, les enfants devaient écrire leur deuxième jet. J'ai proposé ensuite une lecture à haute voix. Douze volontaires ont levé la main. J'ai choisi délibérément trois élèves aux personnalités distinctes. Je vous présente chacun d'eux selon leur « profil » d'élève et le résumé de la transcription de l'entretien (**annexe 5**). L'entretien a été réalisé dans la classe, en face à face avec l'élève, après la sortie de classe, l'après-midi qui a suivi la lecture à haute voix. L'enregistrement a été effectué avec mon portable.

Profil d'Irina : elle est arrivée dans l'école en début d'année à la suite d'un déménagement. Elle vit une situation familiale difficile : ses parents sont séparés, sa maman l'élève seule avec sa grande sœur. Elle voit très peu son papa car il réside dans le sud de la France avec sa nouvelle épouse et leurs deux petits garçons. Ce contexte semble la tourmenter. Irina a des difficultés à s'intégrer dans la classe ; elle peut se montrer agressive dans les gestes et les mots à l'égard de ses camarades ce qui entraîne un rejet. D'un point de vue scolaire, elle dispose de bonnes ressources ce qui lui permet, dans l'ensemble, de répondre aux attendus scolaires dans les domaines fondamentaux. J'observe toutefois une plus grande appétence dans le domaine mathématiques. Elle a manifesté une résistance pour le premier travail d'écriture et les productions qui ont suivies. Ces écrits contiennent au plus deux courtes phrases sauf celle relative au « rêve ». Lors d'un rendez-vous avec sa maman, nous avons brièvement évoqué sa difficulté à s'engager dans une tâche d'écriture. Celle-ci n'était pas surprise car cette remarque avait déjà été soulignée par sa précédente maîtresse.

Résumé de la transcription

Irina a apprécié ce moment de lecture devant ses camarades malgré une crainte d'être moquée par l'un de ses camarades. Spontanément, elle répond ne pas être influencée par la présence d'un auditoire, peut-être la maîtresse mais, après une relance de ma part, ajoute que c'est plus plaisant de le faire devant les autres. Elle préfère se placer au milieu de la classe. Elle attend des compliments de la part de la maîtresse et de ses camarades

et qu'on lui indique ses erreurs pour progresser. Enfin, Irina peut modifier pendant sa lecture à haute voix ce qu'elle a écrit pour la rendre plus attractive.

Profil de Léandre : cet élève particulièrement discret en classe est très respectueux des règles. Son niveau scolaire est satisfaisant. Son engagement et son investissement dans les activités sont toutefois irréguliers : le temps de mise au travail est long. Il a besoin d'être stimulé pour s'engager dans la tâche et d'être conforté. Les encouragements l'incite à s'investir davantage. Je l'ai sollicité il y a quelques mois lors d'un temps de correction collective pour mimer sa production écrite devant la classe. Les consignes indiquaient de noter toutes les étapes de fabrication d'une tarte aux pommes : de la confection de la pâte jusqu'à la mise au four. J'avais apporté des ustensiles de cuisine (rouleaux, plat, pâte à modeler ...) pour rendre l'activité plus concrète et ludique. Léandre s'est montré très enjoué et motivé par cette mise en scène : cela a mis en lumière une autre facette de cet enfant.

Résumé de la transcription Léandre avait « un petit peu peur » mais a trouvé agréable ce moment de lecture à haute voix. Il n'aurait pas souhaité lire s'il n'y avait eu aucun élève dans la classe car selon lui ça aurait été « ennuyeux ». Il considère que « c'est amusant » et qu'il « se sent moins seul » devant un groupe d'individus. Il préfère se positionner devant le tableau et non au milieu de la classe pour observer l'ensemble des élèves. Il est curieux de voir ce qui se passe et trouve cela dérangent de ne pas voir derrière lui. Mes relances lui ont fait préciser ce qu'il souhaite voir : les réactions de ses camarades. Il ne craint pas toutefois d'être moqué. Il attend d'être complimenté et des conseils pour s'améliorer sur le ton, la posture et sur l'orthographe. Il pense par ailleurs être doté d'une grande imagination. Il ne modifie pas son écrit pendant la lecture mais l'effet observé sur les autres l'inciterait à apporter quelques changements après la lecture.

Profil de Juliette : l'implication et la motivation de Juliette ont évoluées au cours de l'année dans toutes les disciplines et notamment en production écrite. Cette élève très participative en classe, intervient de manière pertinente. La difficulté de Juliette réside dans l'expression écrite : ses phrases sont longues et la ponctuation absente ou aléatoire. Elle couche sur le papier les mots au gré de ses idées de manière décousue. Cette élève est très réceptive et à l'écoute des conseils. Le travail de réécriture entrepris au second semestre et la mise en pratique des conseils prodigués lui ont permis de progresser.

Résumé de la transcription : Ce temps de lecture a été agréable pour Juliette et sans appréhension. Elle aurait souhaité lire même sans la présence de ses camarades ; elle précise toutefois que lorsqu'il y a « plus de spectateurs » c'est mieux car elle est curieuse de connaître l'avis de ses camarades. Elle préfère être au milieu de la classe pour être mieux entendue et capter l'attention de ses pairs. Juliette est satisfaite de réaliser cet exercice pour développer son aisance à l'oral. Spontanément elle répond « comme tous les élèves, que la maîtresse dise que c'est bien ». Elle souhaite également recevoir des conseils pour s'améliorer notamment sur la ponctuation ; ainsi, selon elle, elle déclamerait son texte de manière plus vivante, plus réaliste et ainsi accrocherai davantage son auditoire.

Analyse globale

Ce panel que l'on pourrait qualifier dans l'ordre des élèves de « résistante, « discret » et « dispersée » reflète la diversité des profils dans une classe. Rétrospectivement et pour ces trois enfants, ce temps de lecture leur a été agréable malgré une légère appréhension pour les deux premiers. La motivation à lire son texte devant un auditoire est marquante pour Léandre uniquement. Toutefois, l'effet produit par autrui par la lecture à haute voix de son écrit est prégnant pour les trois élèves, curieux d'observer les réactions de leurs camarades. Sensibles à l'interaction générée par cette situation de communication, ils sont incités à modifier leur texte pendant ou après la lecture. Cette production se prêtait par sa thématique à laisser libre cours à son imagination et provoquer par des effets de style des réponses paraverbales des camarades spectateurs. Les enfants attendent un feedback d'évaluation directe et individuelle de la maîtresse pour approuver leur production. Lucides sur les points à améliorer de leurs écrits, ils apprécient et attendent une explication pour comprendre leurs erreurs et les conseils de ma part et de leurs pairs pour progresser. Le rôle de l'enseignant et la nature des interventions s'inscrivent dans le feedback de développement et d'évaluation collective.

2.3.3 Analyse des feedbacks

Contexte :

J'ai proposé aux élèves de réaliser chez eux une production écrite pendant la semaine où la classe était fermée en raison d'un nombre important d'élèves touchés par la Covid.

Les consignes d'écriture étaient les suivantes : imagine l'histoire de ce petit garçon qui est malade. Fais dialoguer les personnages entre eux. Utilise les verbes et les

expressions contenant le verbe ETRE et AVOIR. Invente un titre à ton histoire. (Pour les CE2 uniquement) : Tu devras employer une phrase négative pour dire que le garçon n'a plus de fièvre. J'avais transmis un document contenant des expressions avec le verbe « être » et « avoir » en lien avec le thème de la production et la feuille contenant des lignes pour écrire en face de plusieurs images (**Annexes 6 et 7**). Nous avons étudié préalablement un dialogue.

Après avoir corrigé ce travail réalisé individuellement, j'ai créé une séance en prolongement (**annexe 8**) afin que cette production soit mise en scène. Pour cela, j'ai constitué des groupes hétérogènes de trois élèves. Chaque groupe devait se mettre d'accord sur un dialogue à jouer. Les représentations ont été échelonnées sur plusieurs semaines ; j'ai enregistré la dernière dont j'ai analysé les feedbacks (**annexe 9**).

L'enregistrement a été réalisé sur mon portable : les discussions collectives sont inaudibles, je n'ai donc pas pu les analyser en détail.

Analyse globale :

Feedback d'évaluation individuelle	Feedback de contrôle	Feedback d'évaluation collective
<p><u>Intervention 5</u> : exactement, comme nous l'a dit Irina, chaque personne a bien parlé et comme le dit Juliette, dans un dialogue il y a un échange : il y a un personnage qui parle et l'autre qui lui répond. Très bien. (approbation).</p> <p><u>Intervention 12</u> : très bien (approbation de la réponse)</p> <p><u>Intervention 17</u> : nous entendons le son « ai » car</p>	<p><u>Intervention 3</u> : comment l'avez-vous vu ?</p> <p><u>Intervention 7</u> : Avez-vous des exemples ?</p> <p><u>Intervention 8</u> : est-ce le verbe être ou avoir ?</p> <p><u>Intervention 11</u> : très bien, c'est le verbe « être » ou « avoir » ?</p> <p><u>Intervention 16</u> : quel est le verbe utilisé ?</p>	<p><u>Intervention 1</u> : Est-ce que ce dialogue parle bien d'un enfant malade ?</p> <p><u>Intervention 2</u> : Nous allons vérifier ensemble le respect des consignes d'écriture. Est-ce que dans le dialogue que vous venez d'entendre, les personnages parlent bien entre eux ?</p> <p><u>Intervention 6</u> : les consignes nous demandaient d'utiliser les verbes et les expressions qui</p>

<p>c'est le début du verbe « aimer ». (développement)</p>	<p><u>Intervention 19 PE</u> : laquelle ?</p>	<p>contiennent le verbe être et avoir. Est-ce le cas ?</p> <p><u>Intervention 10</u> : très bien. Est-ce qu'il y a d'autres expressions avec être ou avoir ?</p> <p><u>Intervention 14</u> : j'ai une angine, est-ce que vous validez cette proposition ?</p> <p><u>Intervention 18</u> : est-ce que vos camarades ont utilisé une phrase négative ?</p>
--	---	--

Cette activité se prêtait particulièrement aux **feedbacks d'évaluation collective** qui ont permis aux élèves de discuter entre eux pour aboutir à une validation ou invalidation commune. Au delà, la justification grammaticale, a permis de réactiver les notions vues en Etude de la Langue, de montrer son intérêt dans un exercice d'écriture-lecture pour mieux comprendre les attendus scolaires en orthographe grammaticale. La limite matérielle d'enregistrement ne m'a pas permis d'étudier en détail les échanges entre les enfants. **Les feedbacks d'évaluation individuelle** concerne les réponses émises par un individu pour approuver, désapprouver ses dires. **Les feedbacks de contrôle** sont présents pour inciter à justifier ses choix.

L'intérêt de ce temps de discussion est d'avoir recadré le travail d'écriture en mettant en évidence à la fois les consignes d'écriture, l'imagination développée et exprimée par le sujet-écrivain, la liberté d'inventer une histoire.

Ce temps d'échange collectif **a mis en exergue une observation déjà évoquée dans l'analyse des entretiens d'explicitation : la lecture à haute voix est un temps de réécriture.** Ilhan, qui incarne le rôle du petit garçon, indique en réponse à une remarque de sa camarade qui trouvait les onomatopées utilisées amusantes « ma production elle n'était pas drôle du coup fallait que bien que je rajoute quelque-chose » ; il ne l'avait pas

écrit sur sa feuille. Aussi, il ajoute « même le titre je l'ai changé parce que j'ai trouvé qu'il était pas très... ». La réponse est inachevée mais la lecture l'a influencé à apporter des modifications pour peut-être provoquer un effet différent sur ses camarades.

Conclusion

Cette recherche a permis d'apporter des éléments de réponse à la problématique de départ : la lecture à haute voix d'une production écrite favorise la motivation à écrire de l'élève ?

Du côté de l'élève, les données recueillies attestent bien que la lecture à haute voix ancre l'écolier dans une situation de communication. En effet, de nombreux enfants sont stimulés par l'interaction générée avec leurs pairs. Chacun, à des degrés différents, est sensible aux réactions de surprise, d'étonnement, de rire...déclenchées par la déclamation de son écrit. Aussi, l'enrôlement dans la tâche est plus rapide : l'engagement dans un travail d'écriture semble plus motivant si la finalité est de partager son histoire inventée au sein ou à l'extérieur de la classe dans un climat bienveillant. Tout le travail d'écriture accompli cette année aura permis à chaque enfant, d'évoluer dans son rapport à l'écriture, de grandir et de relever des défis nouveaux.

Enfin, du côté de l'enseignant, le temps qui suit la lecture à haute voix est une occasion privilégiée de revenir sur le temps d'écriture pour mettre en évidence les écarts entre le texte produit et les consignes imposées. Les erreurs de temps, de syntaxe, de lexique... entendues permettent aux enfants de mieux les identifier et donne plus de sens aux notions étudiées en Etude de la Langue. Cela les incite également à réécrire leur texte pendant le temps de lecture.

Je tire de nombreux enseignements de cette expérimentation. Tout d'abord, cela m'a permis de clarifier les termes : écrire, réviser, réécrire et évaluer. Ensuite, j'ai appris à mieux accompagner les élèves dans le processus d'écriture en proposant différentes modalités d'écriture et d'évaluation : la dictée à l'adulte avec ou sans amorce, l'écriture collective et individuelle, l'auto-évaluation et la coévaluation. Je valorise leur travail en les félicitant et en les encourageant. La correction des productions m'a permis d'instaurer un dialogue pédagogique en soulignant les réussites et en prodiguant des conseils précis sur les points à améliorer. Les temps de lecture à haute voix m'ont permis de réfléchir, préciser, diversifier la nature de mes interventions pour susciter un débat critique constructif au sein du groupe classe profitable à l'apprenti-scripteur et ses pairs.

Bibliographies – Sitographies

Articles

Beaume Edmond. Lecture orale et lecture à voix haute. In: Communication et langages, n°72, 2ème trimestre 1987. pp. 110- 112.

Crahay, M. (2007). Chapitre 2. Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche. Dans : Linda Allal éd., *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 45-70). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01.0045>

Barré-De Miniac, C. (1995). « La didactique de l'écriture, nouveaux éclairages pluridisciplinaires. État de la recherche ». *Revue française de pédagogie*, n°113, p. 93-133, Paris : INRP.

Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.viani.2007.01>

Vygotski, L.-V. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Ed. Sociales

Brigaudiot, M. (2016). *Langage et école maternelle*. Paris : Hatier

Bateson, G., Birdwhistell, R., Goffman, E., Hall, E.T., Jackson, D., Schefflen, A. E., Sigman et Watzlawick, P. (1981). *La nouvelle communication*. Paris : Le Seuil.

Bennacer, H., Darracq, S. & Pomelec, C. (2006). Construction et validation de « l'Échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire » (ÉMCCE). *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 72, 85-100. <https://doi.org/10.3917/cips.072.0085>

[Accueil | éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire \(education.fr\)](#)

Ouvrage

Enseigner et apprendre à écrire – Yves Reuter – Editeur ESF

Index des annexes

- **Annexe 1** : autorisation de droit à l'image
- **Annexe 2** : questionnaire vierge
- **Annexe 3** : questionnaire complété par un élève (exemple)
- **Annexe 4** : guide d'entretien (semi- directif d'explicitation)
- **Annexe 5** : transcriptions complètes des entretiens menés avec Léandre – Juliette – Irina
- **Annexe 6** : production écrite : dialogue à écrire (version vierge)
- **Annexe 7** : dialogue complété et mis en scène par un groupe d'élèves
- **Annexe 8** : séance initiale (production écrite : écriture d'un dialogue) et prolongement (organisation des groupes pour la mise en scène)
- **Annexe 9** : transcriptions de l'enregistrement des feedbacks après la mise en scène par un groupe d'élèves.

Annexe 2 – questionnaire « L'écriture pour moi »

1- Es-tu content.e de tes productions écrites ? (coche la case qui correspond à ton choix)

OUI NON

2- Bien écrire pour toi, c'est quoi ?



.....
.....
.....
.....

3- A quoi ça sert d'écrire, d'après-toi ?

.....
.....
.....
.....

4- Penses-tu que ce soit utile d'apprendre à écrire à l'école ?

(coche la case qui correspond à ton choix)

OUI NON



Si oui, pourquoi :

.....
.....
.....

5- Aimes-tu lire tes productions écrites devant tes camarades ?

(colorie la case qui correspond à ton choix)

J'AIME BEAUCOUP	J'AIME	J'AIME UN PEU	JE N'AIME PAS	JE N'AIME PAS DU TOUT
--------------------	--------	------------------	------------------	--------------------------

6- As-tu plus envie d'écrire si tu sais que tu liras ta production devant la classe ? (colorie la case qui correspond à ton choix)

BEAUCOUP PLUS	PLUS	UN PEU PLUS	CA NE CHANGE RIEN
---------------	------	-------------	-------------------

7- Est-ce important pour toi de partager les textes que tu écris ?

(coche la case qui correspond à ton choix)

OUI NON

Si oui, à qui préfères-tu les partager ?

.....

8- Est-ce important pour toi que la maîtresse te dise si ta production écrite correspond à ce qui était attendu ?

(coche la case qui correspond à ton choix)

OUI NON

9 - Qu'attends tu de la maîtresse pendant et après la lecture à haute voix de ta production écrite ?

(Coche les phrases qui correspondent à tes choix. Tu peux en entourer plusieurs.)

- Qu'elle te dise si tu respectes bien les consignes d'écriture.
- Qu'elle t'aide à trouver des mots exprimant plus précisément ce que tu souhaites dire.
- Qu'elle t'aide à améliorer ta production en te donnant des conseils que tu essaieras d'appliquer pour progresser.
- Qu'elle t'encourage.
- Qu'elle te félicite.
- Qu'elle te rassure.

Si tu as d'autres attentes, tu peux les écrire ici :

.....
.....




Annexe 3 – questionnaire complété « L'écriture pour moi »

Clémentine


« L'écriture pour moi »

1- Es-tu content.e de tes productions écrites ?
(coche la case qui correspond à ton choix)

OUI NON



2- Bien écrire pour toi, c'est quoi ?



C'est s'expliquer et bien avoir de l'imagination.

.....

.....

3- A quoi ça sert d'écrire, d'après-toi ?


ça sert à développer son imagination. Écrire, ça sert aussi à devenir écrivain.

.....

.....

4- Penses-tu que ce soit utile d'apprendre à écrire à l'école ?
(coche la case qui correspond à ton choix)

OUI NON



Si oui, pourquoi :

ça me donne envie de devenir écrivain. Maintenant, j'aime beaucoup écrire, et parfois, j'écris des livres, à la maison.

.....

5- Aimes-tu lire tes productions écrites devant tes camarades ?
(colorie la case qui correspond à ton choix)

J'AIME BEAUCOUP	J'AIME	J'AIME UN PEU	JE N'AIME PAS	JE N'AIME PAS DU TOUT
--------------------	--------	------------------	------------------	--------------------------

6- As-tu plus envie d'écrire si tu sais que tu liras ta production devant la classe ?
(colorie la case qui correspond à ton choix)

BEAUCOUP PLUS	PLUS	UN PEU PLUS	ÇA NE CHANGE RIEN
---------------	------	-------------	-------------------

7- Est-ce important pour toi de partager les textes que tu écris ?

(coche la case qui correspond à ton choix)

OUI NON

Si oui, à qui préfères-tu les partager ?

Je préfère les partager à mes amis, au avec la maîtresse.
(pour avoir des commentaires)

8- Est-ce important pour toi que la maîtresse te dise si ta production écrite correspond à ce qui était attendu ?

(coche la case qui correspond à ton choix)

OUI NON

9 - Qu'attends tu de la maîtresse pendant et après la lecture à haute voix de ta production écrite ?

(Coche les phrases qui correspondent à tes choix. Tu peux en entourer plusieurs.)

- Qu'elle te dise si tu respectes bien les consignes d'écriture.
- Qu'elle t'aide à trouver des mots exprimant plus précisément ce que tu souhaites dire.
- Qu'elle t'aide à améliorer ta production en te donnant des conseils que tu essaieras d'appliquer pour progresser.
- Qu'elle t'encourage.
- Qu'elle te félicite.
- Qu'elle te rassure.

Si tu as d'autres attentes, tu peux les écrire ici :

Je n'ai pas d'autres attentes, j'aime beaucoup ma
classe et ma maîtresse.



Merci



Annexe 4 - Guide d'entretien : entretien semi-directif

1- Est-ce que tu peux revenir sur ce moment de lecture et me dire comment ça s'est passé pour toi ?

Relance : est-ce que c'était agréable ou désagréable ?

2- S'il n'y avait eu aucun élève dans la classe, est-ce que tu aurais souhaité lire ?

3- Pourquoi préfères-tu venir au tableau pour lire ?

4- Qu'est-ce-que la lecture t'apporte ?

5-Qu'attends-tu de moi pendant et après la lecture à haute voix ?

6 – Est-ce que lis exactement ce que tu écris ?

Annexe 6 - Production écrite

Consignes d'écriture : Imagine l'histoire de ce petit garçon qui est malade. **Fais dialoguer les personnages entre eux.** Utilise **les verbes et les expressions contenant le verbe ETRE et AVOIR.** Tu devras employer **une phrase négative** pour dire que le garçon n'a plus de fièvre. Invente un titre à ton histoire.



Titre :

Maman : -

Garçon : -

Maman : -

Garçon : -



Maman : -

Garçon : -

Maman : -

Garçon : -



Docteur : -

Garçon : -

Docteur : -

Garçon : -



Maman : -

Garçon : -

Maman : -

Garçon : -

Garçon : -



Copain(s) : -

Maman : -



Copain(s) : -

Annexe 8 : séance (Cf 2ème partie : production écrite)

Etude de la langue

01/02/22

Domaine:	Français – EDL	Niveau	CE1-CE2
Séquence:	Méthode PICOT EDL: 1	Séance n°	4- semaine 5 – Période 3 Picot - P4
Compétences:	<ul style="list-style-type: none"> Connaître la conjugaison des verbes être, avoir, aller au présent. ranger dans l'ordre alphabétique Chercher dans le dictionnaire Former des antonymes avec un préfixe Rédiger au présent 	Durée: 1h	Pré-requis : séances 1,2,3
Objectifs:	<ul style="list-style-type: none"> Enrichir son lexique Écrire un dialogue en utilisant les verbes être et avoir. 	Matériel:	PC et vidéoprojecteur

Durée	Matériel	Tâches du PE et consignes		Tâche de l'élève	Dispositif
		CE1	CE2		
2'		Annnonce de l'objectif: aujourd'hui nous allons continuer à travailler sur le texte informatif «Le kangourou», mais cette fois nous allons travailler le lexique et la production écrite. PE: je note au tableau la discipline + objectifs		Écoute	Oral collectif
5'		Phase de réactivation C'est quoi un texte informatif ?		Écouter les consignes. Répondre aux questions	Oral collectif
LEXIQUE					
1ère Phase de recherche					
10'	Polycopié exercice Aide dictionnaire Dictionnaire Cahier du jour	Recopie les mots dans l'ordre alphabétique. Poche – parfois – pluie – nous – niche – narine Rôle PE: correction individuelle >>> CE1 rejoignent leur binôme CE2 pour continuer la recherche dans le dictionnaire.	1- Vous allez chercher individuellement et silencieusement dans le dictionnaire le mot mammifère . 2- Vous trouverez le mot qui est avant et après. Rôle PE: correction collective orale	Noter la date dans le CU + coller l'exercice	Individuel, écrit Oral collectif
15'	Ardoise	Trouvez les verbes de sens opposé ? Arriver (partir) – rire (pleurer) – se lever (s'asseoir) – gagner (perdre) – entrer (sortir) – construire (détruire) – nettoyer (salir) – se taire (parler) – démêler (emmêler) –		Émet des hypothèses	Oral collectif

		continuer (s'arrêter) – tenir (lâcher – céder – abandonner – battre).			
		Coller (décoller) – placer (déplacer) – habiller (deshabiller) - Rôle PE: constater l'utilisation du préfixe dé (des) Trouvez le contraire des verbes suivants: charger (décharger) – congeler (décongeler) – coudre (découdre) – faire (défaire) – lier (délier) – monter (démonter) – boucher (déboucher) – bloquer (débloquer) – brancher (débrancher) – régler (dérégler) – nouer (dénouer) – ranger (déranger) – rouler (dérouler) – vivre (dégivre) – obéir (désobéir) – visser (dévisser).			
PRODUCTION ECRITE					
15'	Diaporama: D12 à D18 et polycopié	Consignes d'écriture: Imagine l'histoire de ce petit garçon malade. Fais dialoguer les personnages (la maman et le garçon, le docteur et le garçon, les copains et le garçon). Utilise les verbes et les expressions contenant le verbe ETRE et AVOIR. Tu devras employer une phrase négative pour dire que le garçon n'a plus de fièvre. Invente un titre à ton histoire.		Observe les images projetées et soumet des propositions	Oral collectif
20'	Diaporama et polycopié	Dictée à l'adulte pour débiter. Rôle PE: guider, amorcer des phrases...dicter les phrases.	Exercice à faire seul – 3 temps (1 ^{er} jet – coévaluation et évaluation PE – correction/ 2 ^{ème} jet) et lecture à haute voix en groupe. Différenciation: Jadjja, Hugo avec Corinne.	Imagine et écrit sa production soigneusement	Écrit individuel
Devoirs à faire en lien avec la séance: AM L6 – G16 ETRE ET AVOIR		Obstacles: -		Remédiation: -	

Bilan: Classe fermée – Production réalisée à la maison. Prolongement: lecture à haute voix (cf séance ci-après)

Titre

Séance 1 : Mettre en scène le dialogue écrit entre la maman, son garçon et le docteur.

Domaines

Langage oral

Écriture

Compétences

Dire pour être entendu et compris, en situation d'adresse à un auditoire ou de présentation de textes (lien avec la lecture)

Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit (lien avec l'étude de la langue)

Objectif

Mettre en scène le dialogue écrit entre la maman, son garçon et le docteur.

Phase 1 : réactivation du dialogue

Durée
10min

1- Caractéristiques d'un dialogue : (tirets)

Extrait du texte "Lila chez Linette" :

Elle a l'impression que les vaches la regardent avec un air moqueur.

- C'est ça la campagne ? demande Linette à Lilas.

- Tu n'aimes pas ? Moi, j'adore le calme !

- Nous allons chez toi à pied ? Tu habites loin ? J'ai mes belles bottines fourrées. Elles sont fragiles.

- J'habite tout à côté, tu as une centaine de mètres à faire.

Rôle PE : questionne

Consigne : comment repérer les paroles de Linette et celles de Lila ? que signifie "dialogue", "dialoguer" ? (discuter, échanger)

Dans les passages de dialogue, on rencontre la ponctuation du dialogue : les deux points pour annoncer le dialogue ; des guillemets au début et à la fin du passage ; des tirets pour faire parler les personnages et des verbes comme dire, demander, hurler, s'exclamer... après les paroles.

Phase 2 : choix de la production écrite

Durée
15min

1- Annonce des groupes :

Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Groupe 6	Groupe 7	Groupe 8
Yazid Lou Juliette D	Erik Léonie Lorine	Juliette L Irina Clémentine	Katell Rose Naély	Solveig Ilhan Jadisa	Antoine Hugo Louane S	Louane C Lana Léandre	Gabin Louane S Charlotte

2- Choix d'une production écrite à mettre en scène :

Consigne : chacun lit sa PE à son groupe. Vous vous mettez d'accord ensuite sur celle que vous mettrez en scène. Mettez-vous d'accord sur les rôles : la maman - le garçon - le docteur.

Rôle PE : photocopie de la PE retenue en 2 exemplaires.

Lieu : BCD

Phase 3 : entraînement

Durée
10min

Consigne : surligner les phrases que vous lirez au fluo jaune.

Phase 4 : mise en scène

Durée
1h

>> Tirage au sort des groupes pour ordre de passage.

Activité des élèves (lecteurs/acteurs) : lire à voix haute les phrases du personnage joué.

Activité des élèves (spectateurs) : observer la prestation.

1. Le lexique utilisé est-il précis et adapté ?
2. Les phrases sont-elles bien construites ? (ça sonne bien à l'oreille)
3. L'intonation est-elle présente et adaptée aux mots exprimés ?
4. Le dialogue mis en scène correspond-t-il aux photos ?
5. Les expressions du visage, les gestes, correspondent-ils à ce qui est énoncé par le personnage ?

Rôle PE : note les critères au tableau.

Oral collectif après chaque prestation pour évaluer selon les critères notés au tableau.

Lieu : salle atelier

Phase 5 : bilan

Durée
10min

Lien entre la phase d'écriture, de réécriture et la lecture voix haute.

- a. Avez-vous apprécié la mise en scène de votre PE ?
- b. Le travail d'écriture est-il important avant la mise en scène ?
- c. Qu'apporte la lecture à voix haute d'une PE ?

Annexe 9 - Dialogue mis en scène par le groupe 5 - Feedbacks

Intervention 1 PE : Est-ce que ce dialogue parle bien d'un enfant malade ? (Feedback d'évaluation collective)

Elèves : Ouiiii

Intervention 2 PE: on est tous d'accord. Nous allons vérifier le respect des consignes d'écriture. (Feedback d'évaluation collective) Il fallait que cette histoire parle d'un petit garçon malade : ça s'est validé ! Il fallait aussi faire dialoguer les personnages entre eux. Est-ce que dans le dialogue que vous venez d'entendre, les personnages parlent bien entre eux ?

Elèves : oui

Intervention 3 PE : comment l'avez-vous vu ? (Feedback de contrôle)

Elève (Irina) : chaque personne a parlé.

Intervention 4 PE : chut...chaque personne parlait. Très bien.

Elève (Juliette) : ils ont parlé ensemble, l'un et après l'autre.

Intervention 5 PE : exactement, comme nous l'a dit Irina, chaque personne a bien parlé et comme le dit Juliette, dans un dialogue il y a un échange : il y a un personnage qui parle et l'autre qui lui répond. Très bien. (Feedback d'évaluation individuelle directe : approuve la justification d'Irina et celle de Juliette en reformulant leurs observations respectives)

Intervention 6 PE : les consignes nous demandaient d'utiliser les verbes et les expressions qui contiennent le verbe être et avoir. Est-ce le cas ? (Feedback d'évaluation collective)

Elèves (choeur) : oui

Intervention 7 PE : Avez-vous des exemples ?

Elève (Louane) : « tu es malade »

Intervention 8 PE : est-ce le verbe être ou avoir ? (Feedback de contrôle)

Elève (Louane) : être

Intervention 9 PE : comment l'écris-tu ? (Feedback de développement)

Elève (Louane) : « es »

Intervention 10 PE : très bien. Est-ce qu'il y a d'autres expressions avec être ou avoir ? (Feedback d'évaluation collective)

Elève (Antoine) : j'ai mal à la tête.

Intervention 11 PE: très bien, c'est le verbe « être » ou « avoir » ? (Feedback de développement)

Elèves (choeur) : avoir

Intervention 12 PE : très bien (Feedback d'évaluation individuelle directe : approuve l'explication)

Intervention 13 PE : oui, Charlotte ...

Elève (Charlotte) : j'ai une angine

Intervention 14 PE : j'ai une angine, est-ce que vous validez cette proposition ? (Feedback d'évaluation collective)

Elèves (autres) : oui

Elève (Irina): je n'aime pas les médicaments

Intervention 15 PE : est-ce qu'il y a la verbe être ou avoir ?

Elèves (Choeur): non

Intervention 16 PE : quel est le verbe utilisé ? (Feedback de contrôle)

Elèves : aimer

Intervention 17 PE : nous entendons le son « ai » car c'est le début du verbe « aimer ».

(Feedback de développement avec l'apport d'un indice sur le son)

Intervention 18 PE : est-ce que vos camarades ont utilisé une phrase négative ? (Feedback d'évaluation collective)

Elève : oui

Intervention 19 PE : laquelle (Feedback de contrôle)

Elève : je n'aime pas les médicaments

Intervention 20 PE : est-ce que les consignes d'écriture ont été respectées. (Feedback d'évaluation collective)

Elèves : oui

Intervention 21 PE : maintenant que l'on a vérifié ensemble les consignes d'écriture qui ont bien été respectées. Avez-vous des choses à ajouter ? Qu'est-ce que vous souhaitez ajouter sur la mise en scène de ce dialogue ?

Elève (Juliette L) : moi, je trouvais que c'était rigolo quand Ilhan... il disait « beurk beurk » et « miam miam ».

5'21 - Ilhan (élève qui incarne le rôle du petit garçon) intervient et ajoute : ma production elle n'était pas drôle du coup fallait que bien que je rajoute quelque-chose.

Intervention 22 PE (je m'adresse à la classe) : Est-ce qu'Ilhan l'avait écrit au départ ?

Elèves (choeur) : non

Intervention 23 PE (je m'adresse à Ilhan) : est-ce que tu l'avais écrit sur ta feuille ?

Ilhan : non

Intervention 24 PE : lorsqu'on lit la production à voix haute, on se rend compte de certaines choses...

Ilhan : même le titre je l'ai changé parce que j'ai trouvé qu'il était pas très...

Intervention 25 PE : il ajouté miam miam et beurk et beurk et modifié son titre

il a bien fait, pourquoi ? Qu'est-ce que ça a fait dans le dialogue ? (Feedback d'évaluation collective)

Elève (Charlotte) : c'était plus intéressant, rigolo ...

Intervention 26 PE : oui, ça l'a rendu intéressant, rigolo...

Elève (Solveig): c'était comme si on était à la maison

Intervention 27 PE : aussi, alors toi c'est ton ressenti ...le fait qu'il ajoute ces petits mots là ça donnait l'impression qu'on vivait la scène.

Elève (Katell) : c'est un peu comme tous les jours, quand il y a qqch qu'on aime pas trop

Intervention 28 PE : exactement, dans un dialogue, il y a des petits mots qu'on utilise à l'oral que l'on peut écrire parce que c'est un dialogue. Clémentine ...

Elève (Clémentine) : les onomatopées ...

Intervention 29 PE : oui effectivement, c'est comme cela que ça s'appelle...comme les bruits d'animaux que l'on peut imiter : ouaf, ouaf ...(Feedback d'évaluation directe : je valide la réponse de Clémentine qui enrichit le groupe)

Elève (Juliette) : j'ai trouvé que c'était fluide ...

Intervention 30 PE : Juliette avait déjà fait cette observation la dernière fois. (geste de la main), l'échange était fluide.