

Écrire pour lire mieux, des ateliers d'écriture dirigés, une aide aux élèves en difficulté d'apprentissage ?

Master en enseignement spécialisé - volée 1720

Mémoire de Master de Sandrine Pauchard Corti

Sous la direction de Claude - Alexandre Fournier

Saint - Blaise, avril 2020

Table des matières

Table des matières	ii
Remerciements.....	iv
Résumé et mots clés	v
Liste des figures	vi
Liste des tableaux	vi
Liste des annexes.....	vii
Introduction.....	8
Chapitre 1	11
1 Problématique	11
1.1 Objet de recherche	11
1.2 Conceptualisation du problème et des enjeux, éléments de réponses.....	12
1.3 L'apprentissage de la lecture - écriture.....	12
1.4 Interaction entre des activités de lecture et d'écriture.....	14
1.5 Postures dans l'enseignement	16
1.5.1 Enseignement explicite	16
1.5.2 Postures de l'enseignant.....	17
1.5.3 Postures de l'élève.....	18
1.6 Les ateliers d'écriture	20
1.7 Question de recherche et objectif de la recherche	20
1.8 De la question de départ à la question de recherche	21
1.8.1 Hypothèses.....	22
Chapitre 2.....	23
2 Méthodologie.....	23
2.1 Fondements méthodologiques	23
2.2 Population et contexte	24
2.2.1 Population échantillon.....	25
2.2.2 Contexte.....	26
2.3 Méthode de collecte de données.....	26
2.3.1 Outils de récolte de données :	26
2.3.2 Structure générale de la recherche.....	27
2.3.3 Construction des outils de récolte des données.....	28
2.3.4 Prétests et posttests hors contexte de l'intervention (annexe 1)	28
2.3.5 Prétests et posttest dans le contexte de l'intervention	30

2.3.6	L'atelier d'écriture selon Calkins	30
2.3.7	L'atelier d'écriture selon Bucheton	30
2.3.8	L'atelier d'écriture selon Nadon.....	31
2.3.9	L'atelier d'écriture proposé en classe.....	31
2.3.10	Passation.....	32
2.3.11	Corpus	34
2.4	Méthode d'analyse	35
2.4.1	Prétests et posttests standardisés hors intervention.....	35
2.4.2	Prétests et posttest dans l'intervention	35
2.4.3	Posture	35
Chapitre 3	36
3	Analyse des résultats	36
3.1	Résultats des prétests et posttests hors intervention	36
3.1.1	Encodage.....	36
3.1.2	Conscience phonologique et décodage	38
3.2	Résultats du pré et posttest durant l'intervention.....	40
3.2.1	Encodage.....	40
3.3	Interprétation des résultats : trois hypothèses	41
3.3.1	Première hypothèse : le contexte de l'atelier d'écriture dirigé.....	41
3.3.2	Deuxième hypothèse : la posture de l'enseignante et les interactions entre pairs.....	42
3.3.3	Troisième hypothèse : La posture de l'élève face à une tâche apprise.	44
3.4	Retour sur la question de recherche.....	45
3.4.1	Les élèves ont-ils progressé au niveau du langage écrit ?	46
3.4.2	Les élèves ont-ils progressé au niveau de la conscience phonologique ?.....	46
3.4.3	Les élèves du groupe expérimental ont-ils progressé en écriture durant la phase d'intervention?	47
3.5	Limites de la recherche	48
3.5.1	Limites temporelles	48
3.5.2	Faiblesse de la démarche et des outils choisis	48
Conclusion	49
Références bibliographiques	51
Annexes	54

Remerciements

Mes sincères remerciements vont ...

à Monsieur Claude Alexandre Fournier pour son accompagnement, ses remarques et conseils avisés tout au long du processus de rédaction.

à Damien, pour son soutien indéfectible, ses encouragements et l'aide logistique dont j'ai souvent eu besoin.

à mes enfants Théo et Maxime qui m'ont soutenue durant les trois ans de formation et toujours incitée à aller de l'avant.

à Stéphanie pour sa si précieuse relecture et ses encouragements dans les moments difficiles qui m'ont permis d'avancer dans ce travail de mémoire ainsi qu'à ma maman pour sa relecture orthographique.

à mes collègues pour leur soutien, leurs encouragements et leurs fréquentes prises de nouvelles.

à mes élèves, sans qui ce travail n'aurait pas pu voir le jour. Leur participation active aux ateliers d'écriture et leur enthousiasme m'ont permis de découvrir au-delà du travail de recherche, la richesse de cette pratique au sein de la classe.

Résumé

La pratique régulière de l'écrit parallèlement à l'apprentissage de la lecture permet à l'apprenti¹ lecteur de comprendre l'écrit et son fonctionnement. L'hypothèse de ce travail est qu'une place plus importante accordée à des activités de production écrite serait garante d'un apprentissage réussi de la lecture. En effet, c'est en cherchant à écrire des mots dans un premier temps, puis des phrases que l'élève va comprendre comment fonctionne l'écrit afin de se l'approprier et y donner du sens. Les ateliers d'écriture dirigés me paraissent être un bon moyen de permettre, par une pratique régulière de l'écrit, de se l'approprier pour mieux en comprendre les règles, sa fonction et ses différentes caractéristiques.

« L'atelier d'écriture est le point culminant de tout l'enseignement de l'écriture, celui qui cherche à donner une voix aux élèves, à les traiter comme des adultes qui écrivent, et où ils cherchent à appliquer toutes les stratégies et les connaissances enseignées. » (Nadon, 2011, p.112).

Ce travail de recherche montrera comment, par le biais d'ateliers d'écriture dirigés, il est possible d'amener les élèves à développer des compétences dans le domaine de l'écrit et de sa conceptualisation.

Le travail réalisé avec un groupe de 6 élèves de 3H sera décrit, ainsi que l'évolution individuelle de quelques participants. Les résultats seront ensuite comparés avec les résultats d'un groupe témoin constitué de 6 élèves de 3H également.

Les résultats obtenus ne sont pas tous significatifs entre les élèves ayant participé aux ateliers d'écriture et le groupe témoin. Néanmoins, l'analyse des comportements du groupe expérimental face à la tâche met en évidence la capacité des élèves à transférer des savoir-faire et à utiliser des stratégies efficaces. La posture adoptée par les participants est également évoquée et mise en lien avec les résultats de l'étude puis explicitée sur la base de références littéraires.

Mots clés :

Apprentissage de la lecture - atelier d'écriture - productions écrites – différenciation - remédiation.

¹ Ce travail a été écrit au masculin mais prend en compte les deux genres.

Liste des figures

Figure 1 : Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe.....	19
Figure 2 : Design de recherche.....	24
Figures 3 et 4 : résultats de l'item d'encodage.....	36
Figures 5 et 6 : résultats de l'item de conscience phonologique.....	38
Figures 7 et 8 : résultats de l'item de décodage	39
Figures 9 et 10 : résultats de l'item de production écrite en intervention.....	40

Liste des tableaux

Tableau 1 : Participants à la recherche.....	25
Tableau 2 : Mise en place des ateliers d'écriture dirigés.....	32
Tableau 3 : Contexte et déroulement de l'atelier d'écriture dirigé.....	33

Liste des annexes

Annexe 1 : Prétests et posttests hors intervention.....	54
Annexe 2 : Affichages et références.....	57
Annexe 3 : Tableaux d’ancrage 1, 2, 3	59
Annexe 4 : Page de lignage pour la production écrite	62
Annexe 5 : Exemple de cotation pour la production écrite	62
Annexe 6 : Tableaux des résultats de l’item d’encodage hors intervention	63
Annexe 7 : Tableaux des résultats de l’item de conscience phonologique hors intervention.....	65
Annexe 8 : Tableaux des résultats de l’item de décodage hors intervention	67
Annexe 9 : Tableaux des résultats en encodage en intervention	69
Annexe 10 : Tableaux des productions et cotation en encodage en intervention groupe test.....	71
Annexe 11 : Tableaux des productions et cotation en encodage en intervention groupe contrôle.....	74

Introduction

J'enseigne en classe ordinaire dans les degrés 3 et 4 du cycle 1 depuis une dizaine d'années. Mon collège accueille principalement des élèves issus d'un milieu socio-culturel défavorisé et dans ce contexte, j'ai pu observer une grande disparité entre mes élèves au niveau de l'apprentissage de la lecture.

J'ai également constaté que ces enfants étaient souvent quelque peu délaissés en attendant d'intégrer une structure de formation spéciale ou un éventuel redoublement. Cette situation n'est pour moi pas acceptable dans une école qui se veut égalitaire et inclusive, c'est pourquoi je me suis essayée à différentes pratiques au niveau de l'apprentissage de la lecture qui fonctionnent bien en classe.

Parmi celles-ci la pratique régulière de la production d'écrit en travail individuel ou en petits groupes semble favoriser l'accès à la lecture pour la plupart des élèves et notamment les élèves en difficulté. De plus, les acquisitions faites dans des lectures et les cours dispensés m'ont permis d'affiner ma compréhension dans le domaine de l'apprentissage de la lecture-écriture.

J'ai pu observer que le fait de travailler en parallèle sur l'oral et l'écrit, notamment à travers des situations de production améliorerait le déchiffrage chez l'élève en difficulté. Par ce biais, la syllabe écrite rend concrète la syllabe orale et révèle les phonèmes au sein de celle-ci. A mon sens, ce travail métacognitif permet à l'élève de réfléchir sur la langue et de donner du sens à l'acte de lire. De plus, cela permet aux élèves allophones de travailler sur le lexique et la structuration dans la langue scolaire ce qui est un atout indéniable. Les différentes lectures faites sur le sujet vont dans ce sens et comme le dit Chauveau (1997) « les recherches sur l'appropriation de l'écrit indiquent le poids des pratiques personnelles et sociales de lecture et de production, en contexte significatif pour l'enfant, dans la mise en place et la consolidation des apprentissages de l'écrit » (p.157).

J'ai observé chez les élèves en difficulté, une progression lente mais significative dans leur production écrite, créant un lien avec la lecture. Dès lors, il me semble qu'un travail sur la conscience phonologique conjugué à la production d'écrit permettrait aux élèves en difficulté de progresser dans la lecture - écriture pour autant que ce travail se fasse proche de la zone proximale de développement de l'élève.

Durant l'année scolaire 2018-2019, j'ai pu mettre en place des ateliers d'écriture avec des élèves de 4H, à raison d'une période toutes les semaines ou à quinzaine et ce, dès le mois d'octobre. Ce travail a été une grande découverte tant pour les élèves que pour moi-même. Ils ont développé des compétences au niveau de la maîtrise de la langue (ponctuation, syntaxe, orthographe grammaticale et lexicale) mais aussi au niveau de leur capacité à utiliser différentes stratégies afin d'avancer dans leurs apprentissages. Le plaisir d'écrire et de partager sa production avec les autres a permis à tous les élèves de prendre confiance en leur compétence et de visualiser leur

progression. Pour ma part, cette expérience a fondamentalement changé le regard porté sur les élèves et leur manière d'apprendre. Les interactions entre pairs, les problèmes rencontrés, des stratégies parfois peu efficaces m'ont donné bien plus à voir qu'un exercice de production écrite ou que le résultat d'une dictée.

Dans cette perspective, je souhaite expérimenter plus précisément la pratique régulière de l'écriture et ce, par le biais d'ateliers d'écriture dirigés. Ceci est un vrai défi pour moi car les élèves concernés sont en 3H soit au début de l'apprentissage de lecture-écriture.

Pour ce faire, la classe sera séparée en deux groupes, l'un bénéficiant d'atelier d'écriture dirigé durant 8 semaines alors que l'autre partie n'y participera pas. Je souhaite ainsi observer l'impact d'une pratique régulière de l'écriture dans un cadre précis.

Ces ateliers seront menés de manière hebdomadaire durant 8 semaines à raison d'une période de 40 à 45 minutes par atelier. Ils seront construits selon un schéma identique soit 5 à 10 minutes de mini leçons, 20 à 25 minutes d'écriture et 10 à 15 minutes de lecture. Je me suis appuyée sur différents modèles, notamment celui proposé par Lucy Calkins (1995) qui a une longue expérience dans ce domaine.

Pour observer une évolution dans la pratique de l'écrit, je vais faire un prétest et un posttest avec les deux groupes.

Le choix de mon sujet de mémoire n'est pas anodin ; mon rapport à l'écriture est en effet compliqué. L'écriture même de ce mémoire me confronte à cette difficulté de mettre en mots et ainsi de structurer ma pensée. Amener les jeunes élèves à pratiquer régulièrement l'écriture dans un contexte sécurisant, propice à la découverte et aux échanges entre pairs leur donnera, je le souhaite, le goût de continuer à faire entendre leur voix.

Comme le dit Bucheton :

rendre un élève compétent en matière de pratiques d'écriture, c'est donc lui donner les moyens d'être à l'aise dans toutes sortes de situations d'écriture, d'y construire et d'y trouver sa place, d'y faire entendre sa voix ; c'est l'amener à penser le stylo à la main . (2014, p.12).

Articulation du travail

Mon travail de mémoire comporte trois parties. La première partie présente la question de recherche à savoir : l'apprentissage de la lecture écriture notamment pour les élèves en difficulté. J'y développerai d'abord la première étape par laquelle l'enfant doit passer pour apprendre à lire et à écrire qui est la phase de compréhension selon Chauveau (2001), puis j'approfondirai la réflexion au travers des travaux de Besse (2001) sur la conceptualisation de l'écriture. Je formulerai ensuite différentes pistes de réflexions autour des pratiques d'écriture en classe pour me pencher plus précisément sur l'atelier d'écriture dirigé proposé par différents auteurs tels que Bucheton, Calkins ou Nadon. Dans la seconde partie, sera exposée la méthodologie avec la

présentation des outils de récolte de données, la composition de l'échantillon et la méthodologie d'analyse. La troisième partie présentera les résultats d'analyse. Je terminerai ce travail de mémoire par l'interprétation des résultats étayée par une analyse qualitative.

Chapitre 1

1 Problématique

1.1 Objet de recherche

L'objet de la recherche porte sur les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture écrite en 3^{ème} Harmos. La grande hétérogénéité des élèves en classe ordinaire est un vrai défi pour l'enseignant qui plus est au moment de l'apprentissage des bases de la lecture-écriture.

Celui-ci est l'une des visées prioritaires du PER² qui en souligne l'importance, à savoir : « Maîtriser la lecture et l'écriture et à développer la capacité de comprendre et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit en français ». Quelques élèves sont déjà lecteur ou en passe de le devenir alors que d'autres savent à peine écrire leur prénom et ne connaissent pas le nom des lettres ni leur son. Les nombreuses années de pratique dans ce degré m'ont permis de constater que dès les mois d'octobre-novembre un petit nombre d'élèves décrochent et commencent à désinvestir l'apprentissage de la lecture. Parmi eux, figurent les élèves allophones parfois non scolarisés avant leur entrée en 3 H ainsi que les élèves à besoins éducatifs particuliers. De mon point de vue il est indispensable de favoriser par tous les moyens leur progression. Ouzoulias (1996) atteste « L'aide aux enfants en grande difficulté est décisive au moment où ils doivent apprendre à traiter l'écrit de manière autonome. Elle peut permettre au plus grand nombre de passer le cap du savoir-lire de base et devrait être considérée comme un investissement social prioritaire ». (p.6). Pour ce faire, Ouzoulias (2014) recommande la pratique régulière de l'écriture de textes courts et affirme que « pour les enfants les moins expérimentés face à l'écrit, c'est bien l'écriture de textes qui leur permet de mieux comprendre « comment marche » l'écrit. (p.1)

La question des apprentissages scolaires tels que dispensés actuellement et plus particulièrement celui de la lecture et de l'écriture est au centre de nombreux travaux de recherche. Selon Bucheton (2014) « cette refondation de l'enseignement de l'écriture doit s'accompagner de ruptures ou de mutations professionnelles importantes, précises. Accompagner les élèves sur ces chemins nouveaux demande de repenser en profondeur les gestes professionnels et les postures des enseignants. » (p.10).

Dès lors, comment combler ces inégalités, quels moyens mettre en œuvre au sein de la classe pour que chacun y ait sa place et progresse.

L'identification des résistances et des points d'appui aussi bien chez les élèves que chez les enseignants ont permis de mieux comprendre ce qui freine ou au contraire accélère la démocratisation de la réussite scolaire. Bucheton (2014) témoigne « ...

² Plan d'Etude Romand

que les gestes professionnels langagiers des enseignants (dans la forme d'interpellation, de feed-back, de reformulation, d'évaluation, etc...) jouent un rôle décisif, notamment pour les élèves les plus en difficulté. » (p.15). Face à ce constat, je me suis naturellement intéressée au contexte pédagogique favorable aux gestes professionnels aidants pour les élèves en difficulté. La situation de production écrite dans le cadre d'ateliers a donc retenu toute mon attention. En effet, lorsqu'il gère l'atelier d'écriture dirigé, l'enseignant prend le rôle de l'expert qui peut guider l'enfant dans son apprentissage, lui donner des pistes afin qu'il construise ou coconstruise celui-ci. A travers les interactions entre pairs, les erreurs ou blocage, il comprend mieux le processus cognitif de l'élève et peut lui prodiguer une aide individuelle ciblée sur ses besoins.

1.2 Conceptualisation du problème et des enjeux, éléments de réponses

Selon Chauveau (2001) la première étape par laquelle l'enfant doit passer est la phase de compréhension. Durant cette phase, l'enfant devra résoudre ces trois questions :

1. L'aspect stratégique : comment faire pour lire, etc. ?
2. L'aspect culturel : quelles sont les fonctions et les pratiques de l'écrit, etc. ?
3. L'aspect linguistique : comment fonctionne le système écrit, quel est le code, etc. ?

« L'ensemble constitue la **conscience de la lecture-écriture** » (Chauveau, Rogovas-Chauveau, 2001, p.34), que Downing et Fijalkow (1994) appellent clarté cognitive. Les trois questions que l'enfant devra résoudre seront développées car elles semblent indissociables l'une de l'autre pour qu'il devienne un lecteur-scripteur.

La réflexion sera ensuite élargie sur l'interaction des activités de lecture et d'écriture et de son apprentissage actif.

1.3 L'apprentissage de la lecture - écriture

L'apprentissage de la lecture-écriture compte trois composantes importantes :

a) La dimension stratégique et la conceptualisation de la langue.

Mazeau et Pouhet (2018, p. 146) résument ainsi les étapes successives par lesquelles l'élève devra passer lorsqu'il travaille à la production d'écrit.

Réussir à produire un petit texte suppose :

Des capacités en *langage oral*, en particulier à raconter, décrire, construire un récit ;

Une lecture de bonne qualité, évoluant progressivement vers la lecture *directe*³ de plus en plus de mots (ce qui facilite la mémorisation de leur forme orthographique)

L'automatisation du geste graphique, qui libère des capacités d'attention qui pourront être redirigées vers les indices orthographiques et grammaticaux.

³ Voie visuelle de reconnaissance globale de mots connus, processus rapide.

Cette tâche d'une grande complexité amène l'élève à penser, construire sa production dans sa tête « puis la coder en langage écrit, et enfin l'écrire » (p.147).

Selon Ouzoulias (1995), on ne peut pas parler de conceptualisation de la langue sans parler de conceptualisation de l'écriture ; en effet, sans elle, qui permet de « voir » la langue sous forme d'objets stables que l'on peut manipuler, analyser, nous ne pourrions pas expliquer comment nous parlons. A ce propos, il dit : « On ne peut guère penser sa langue sans passer par sa représentation écrite » (p. 11). De même le fait d'écrire ce qu'il oralise influencera le discours verbal de l'enfant pour en faire à plus ou moins long terme un oral de lettré⁴. On comprend bien là que le passage de l'oral à l'écrit doit être pensé, réfléchi, construit par l'enfant. Lorsque ce chemin sera parcouru, il pourra utiliser son savoir de scripteur pour structurer son langage parlé.

b) La dimension culturelle

La dimension culturelle de la lecture est un aspect indissociable de l'apprentissage formel dispensé en 3H. Dès son plus jeune âge, l'enfant est en contact et se familiarise avec la culture écrite. Chauveau, Rogovas-Chauveau (2001) affirment que « Bien avant l'âge « officiel » de la lecture (vers six ou sept ans), les jeunes enfants essaient de comprendre, de « penser » l'écriture et la lecture » (p.33). Lorsque ses parents lui lisent des histoires, lorsqu'il interpelle le pratiquant en lui demandant ce qu'il lit ou ce qu'il écrit, ce qui est écrit sur un panneau publicitaire. Pour Chauveau (1997) entrer dans la culture de l'écrit c'est découvrir et s'approprier différentes pratiques de lecture et d'écriture. Manipuler divers supports écrits tels que livres, magazines journaux s'intéresser aux différentes pratiques des lecteurs scripteurs évoluant autour de lui permet au jeune enfant de s'intégrer, de faire partie de leur communauté.

Lorsque l'enfant commence l'apprentissage « officiel » de la lecture, il entre dans une phase de maîtrise des mécanismes et des techniques de base de la lecture afin de devenir un lecteur autonome. A ce propos, Bucheton (2014) semble partager ce point de vue car elle indique que « le développement des compétences d'écriture d'un élève s'inscrit dans son histoire globale : familiale, sociale, scolaire. » (p.23).

c) La dimension linguistique

Le français utilise un système d'écriture alphabétique, les signes sont visuels et ils peuvent se combiner de façon presque illimitée. Le système orthographique du français compte vingt-six lettres et six marques diacritiques faisant un total de trente-huit graphèmes et de trente-six phonèmes. La description élémentaire du système alphabétique du français montre sa complexité et tout en même temps sa richesse.

Lorsque l'enfant entre dans l'apprentissage il va construire ses connaissances dans deux grands domaines :

- La segmentation (découpage des mots),
- La conversion phono-graphique.

⁴ Oral d'une personne pratiquant régulièrement la lecture et l'écriture.

Depuis plus d'un siècle, les méthodes d'apprentissage de la lecture donnent lieu à des débats qui perdurent à ce jour. Deux méthodes se distinguent plus particulièrement : la première est la méthode phonique qui insiste sur l'importance du code et de la conscience phonémique et la seconde est la méthode globale.

De son côté, la psychologie cognitive montre l'importance d'un enseignement qui exerce à la fois l'habileté d'analyse phonémique et la connaissance des correspondances graphèmes-phonèmes. Pour José Morais (1994) « Il semble donc que pour obtenir des effets tangibles au niveau de la lecture et de l'écriture, l'entraînement aux correspondances est peu efficace si l'on ne fait apparaître explicitement l'un des termes - le phonème - de ces correspondances ; et il semble que l'entraînement à l'analyse de la parole en phonème est peu efficace si l'on ne rend explicite leur relation avec les signes écrits » (p.186). Stanislas Dehaene (2007) suit le même courant de pensée et se montre critique envers la méthode globale soulignant ses limites notamment en expliquant qu'elle ne permet pas entre autres « de généraliser la procédure de lecture à des mots nouveaux » (p. 300). Il observe néanmoins qu'il est important pour l'élève de connaître par cœur certains mots de haute fréquence qui lui permettront de lire plus rapidement de petits textes.

Avec l'approche phonémique l'enfant devra en premier lieu comprendre le principe alphabétique car sans cette compréhension il ne pourra pas faire de progrès en lecture. Si cela paraît logique en tant que lecteur expert, il n'en va pas de même du côté de l'élève pour qui aucun de ces éléments ne va de soi. Dehaene (2011) argumente « l'émergence d'une représentation explicite des phonèmes, l'idée même qu'il y a le même son dans **ap** et **pa**, est une vraie révolution mentale pour le cerveau de l'enfant » (p.69). L'élève doit comprendre que les lettres s'assemblent, se combinent et transcrivent les sons du langage selon les règles de correspondance graphèmes-phonèmes.

1.4 Interaction entre des activités de lecture et d'écriture

a) Conceptualisation de l'écriture chez l'enfant

Ferreiro (2000) a initié et mené toute une série de travaux de recherche dans le champ de la psycholinguistique sur l'écrit et a tenté de décrire les processus cognitifs mis en jeu et mobilisés par l'enfant lorsqu'il essaie de lire ou d'écrire. Elle a défini l'évolution conceptuelle de l'écriture chez l'enfant selon quatre étapes successives. Ces recherches ont été principalement menées auprès d'enfants de langue espagnole, de langue anglaise et de langue allemande.

Quatre étapes selon Ferreiro :

- Stade pré-syllabique
- Stade syllabique
- Stade syllabico-alphabétique
- Stade alphabétique

Sur la base des travaux initiés par Ferreiro, Besse (2001), dans un contexte francophone cette fois, a engagé des travaux de recherche sur l'accès au savoir lire-

écrire. Il distingue trois grandes périodes dans l'apprentissage de l'écriture du français. Elles recourent les niveaux conceptuels établis par Ferreiro.

Trois périodes selon Besse :

- La période visuographique.
- La période phonographique.
- La période orthographique.

Besse (2001) met en évidence dans ses travaux l'importance des pratiques de l'écrit dans l'acquisition de la lecture. Il explique que « l'enfant apprend en remettant en question ses connaissances sur notre système d'écriture dans des situations où il est confronté à la compréhension de son message par le destinataire, dans des conditions qui lui permettent de s'impliquer et de débattre de ses hypothèses. » (p.157). Ceci lui permet de construire ses connaissances sur la base des interactions avec ses pairs ou avec son enseignant. Il insiste sur le fait que l'enseignant ne peut en aucun cas construire les connaissances à la place de l'élève qui doit s'engager dans ses apprentissages et ainsi conceptualiser l'acte d'écriture.

Besse (1999) relève à quel point l'enfant est actif lorsqu'il se trouve dans une situation de production écrite. Le conflit cognitif qui apparaît alors, met en lumière une contradiction entre deux savoirs, deux points de vue différents sur le même objet. Ce « conflit cognitif, lorsqu'il amène l'enfant à expliciter ses hypothèses, peut le conduire à remanier sa compréhension initiale et à progresser dans ses conceptualisations » (p.89). Il ajoute qu'il semble pour cela « que l'enfant soit déjà parvenu à un moment de « déséquilibre » par rapport à sa conceptualisation première pour pouvoir, au cours d'une séance de travail, travailler à une autre conceptualisation » (p.89).

Lors de ses recherches il a établi que certaines situations telles que les interactions entre enfants de niveaux différents occupés à résoudre une tâche commune favorisaient un conflit cognitif susceptible de permettre à l'élève de progresser. Pour ce faire, il est nécessaire de tenir compte de la zone proximale de développement ⁵ des membres du groupe. En effet, les interactions avec un camarade ayant acquis une conceptualisation supérieure mais proche permettra à l'élève dans un premier temps, d'identifier la procédure employée puis de l'imiter pour enfin l'intérioriser et l'utiliser de manière autonome. Ces recherches en psychologie du développement cognitif s'inscrivent selon Besse (1999) « dans le souci de favoriser une appropriation durable de l'écrit, c'est-à-dire des acquisitions qui s'intègrent dans les questions de l'intelligence de l'enfant » (p.90).

La mise en lumière d'une certaine pratique de l'écrit qui permet à l'enfant d'être actif, de réfléchir, de débattre est particulièrement intéressante. Bucheton (2014) relève plusieurs pistes concernant les activités à mener en classe. Elle parle notamment de l'atelier dirigé d'écriture ; bien que cela semble être une tâche très complexe lorsque l'élève commence l'apprentissage formel de la lecture-écriture en 3H, elle lui permet de réfléchir sur la langue et de collaborer avec ses pairs. A ce propos, elle relève :

⁵ La zone proximale de développement indique la possibilité de progression de l'enfant quand il peut bénéficier d'une aide.

« L'atelier dirigé est une sorte de laboratoire d'observation exploration de notion, de problème d'écriture. » (p.227). Fijalkow et al. (2009) voient dans la pratique de l'écriture une perspective à exploiter pour la recherche : « Voir dans quelle mesure l'écriture inventée dépend de la pensée de l'enfant (constructivisme), mais aussi du contexte linguistique et didactique (socioconstructivisme) apparaît dès lors comme un défi à relever par les recherches à venir. » (p.97).

L'atelier d'écriture dirigé semble offrir un cadre propice à l'élève pour se confronter, essayer, émettre des hypothèses et réfléchir sur la langue. L'enseignant accompagne l'élève dans ce travail par son savoir expert. Besse (2001) ajoute à ce propos : « Il ne suffit donc pas d'enseigner, il convient encore de ménager des occasions et des espaces de construction vérifiée des connaissances sur l'écrit, au contact du savoir expert sur cet objet » (p.157). Le fait même d'écrire va permettre à l'élève d'être actif, ses productions écrites vont quant à elles fournir de précieuses informations sur les concepts qu'il a construits sur le fonctionnement de l'écriture.

Bucheton met en lumière le rôle de l'enseignant durant l'atelier d'écriture dirigé qui doit être présent pour observer, comprendre, diagnostiquer, accompagner les problèmes didactiques, affectifs et cognitifs. De son côté, l'élève va mettre en place des postures d'apprentissages tant cognitives (se questionner, faire des liens), sociales (demander, discuter avec ses pairs) que langagières (argumenter, expliciter).

1.5 Postures dans l'enseignement

1.5.1 Enseignement explicite

La psychologie cognitive s'intéresse aux modalités qui facilitent d'une part, l'acquisition des connaissances chez l'apprenant mais aussi leur intégration et la réutilisation de celles-ci dans différents contextes. Dans cette perspective, les recherches mettent en lumière les stratégies d'enseignement les plus susceptibles de favoriser la construction des connaissances. Selon Gauthier et al. (2013) « l'enseignement explicite est ainsi une formalisation d'une stratégie d'enseignement structurée en étapes séquencées et fortement intégrées. » (p.41). Ce type d'enseignement est basé sur l'idée que l'apprentissage serait facilité par l'évitement de malentendus ou de fausses interprétations qui pourraient être dues aux implicites.

L'enseignement explicite tel que Bissonnette et Richard (2001) le décrivent, semble indispensable lorsque l'élève apprenti lecteur scripteur commence ses apprentissages. Ils relèvent qu'un accompagnement efficient, notamment pour les élèves en difficulté, passe par une « instruction directe » et établissent pour cela trois phases distinctes (2001, p.82) :

- a) le modelage** : consistant à dire, expliciter avant la leçon les prérequis nécessaires ainsi que les objectifs de la leçon. Il s'agit de rendre explicite tout raisonnement qui serait implicite.
- b) la pratique dirigée** (feed-back ou rétroaction) : consistant à vérifier ce que l'élève a compris. La tâche doit être en premier lieu exécutée par l'enseignant tout en énonçant le raisonnement adapté.

- c) la pratique autonome** : l'élève réinvestit seul ce qu'il a compris. Il s'agit d'amener les élèves à expliciter leur raisonnement et fournir les feedbacks nécessaires.

Calkins (2017) souligne l'importance d'un enseignement explicite et différencié de l'écriture : « Les élèves méritent qu'on leur enseigne explicitement à écrire. Cet enseignement a une importance cruciale, et doit porter non seulement sur l'orthographe et les conventions d'écriture, mais aussi sur les qualités et les stratégies associées à la rédaction de bons textes » (p.24).

1.5.2 Postures de l'enseignant

Alors que Calkins recommande un enseignement explicite dans le cadre des ateliers d'écriture, Bucheton met l'accent sur les différentes postures de l'élève mais aussi de l'enseignant dans le cadre des ateliers d'écriture dirigés. Elle définit le terme de posture ainsi : « c'est une manière cognitive et langagière de s'emparer de la tâche.⁶ ».

Les différentes postures d'étayage de l'enseignant explicitées ci-dessous, évoluent au cours de la leçon.

- a) posture de contrôle** : effectue un pilotage étroit, il gère son enseignement et contrôle le groupe.
- b) posture d'accompagnement** : observe les élèves et leur laisse le temps de réfléchir, penser.
- c) posture d'enseignement** : énonce et structure le savoir, les connaissances.
- d) posture de lâcher-prise** : responsabilise les élèves, les laisse expérimenter en autonomie.
- e) posture dite du « magicien »** : ne prend pas le temps d'expliquer et canalise l'attention par de grands gestes.

Les études présentées par Bucheton indiquent le rôle central de l'enseignant dans l'accompagnement de l'élève dans la tâche d'écriture. Suivant les postures adoptées, il offrira un encadrement plus ou moins propice aux apprentissages et par là même la possibilité pour l'élève de construire des savoirs et de se les approprier. La capacité de l'enseignant à circuler dans les diverses postures permet de dispenser un enseignement de qualité.

Durant la première phase de l'atelier, l'enseignant adopte une posture d'accompagnement où le pilotage est calme et serein, propice à l'écoute des élèves, de ce qu'ils souhaitent dire et écrire.

Durant la deuxième phase, l'enseignant contrôle chacun des apprenants avec un regard bienveillant, un geste attentif et l'accompagne par une démonstration dans le processus d'écriture tout en alternant les postures. Il multiplie les gestes de tissage afin de permettre à l'élève de faire du lien avec les connaissances acquises aussi bien en classe qu'à l'extérieur et de relier l'avant et l'après de la tâche demandée, soit la

⁶ <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes>

production d'écrit. Ces gestes de tissage sont essentiels à la compréhension de la finalité de l'exercice et permettent aux élèves de donner du sens à ce qu'ils sont en train de faire.

Lors de la troisième et dernière phase, la posture d'enseignement est dominante. L'enseignant va selon Bucheton (2014) « instituer le geste d'étude de relecture-contrôle » (p.226) qu'il va verbaliser et valoriser. Lorsqu'il s'agit d'écrire, et ce dès le début de l'apprentissage, apprendre à se relire, apprendre à confronter ses écrits à la norme permet à l'élève de se situer et de progresser. Durant la 3H, les gestes d'enseignement vont évoluer et s'adapter aux besoins des élèves. Qu'ils soient d'ordre phonologique, morphologique, syntaxique et pour certains élèves d'ordre didactique, les gestes d'enseignement sont délicats et demandent à l'enseignant une observation rigoureuse de ses élèves afin que l'aide apportée soit ciblée.

1.5.3 Postures de l'élève

Selon le modèle de Bucheton et Chabanne (1998), Bucheton (2014) définit ainsi le terme de « posture », « Les postures sont des schèmes d'actions cognitives et langagières, disponibles et préformées, que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée ou une tâche donnée » (p.101). La posture est une façon de penser et d'agir et peut être multiple. Selon la tâche demandée, l'élève va disposer d'une ou plusieurs postures qu'il s'est construites au travers de ses expériences scolaires ou personnelles. Ces postures permettent à l'élève de réfléchir à la tâche demandée, de comprendre le problème, d'en faire le tour afin de le résoudre. Elles montrent également les différentes façons de s'engager dans la tâche, de l'explorer. D'après Bucheton (2014) « tous les élèves disposent d'un panel plus ou moins large de postures leur permettant de traiter diversement les tâches proposées- les élèves en réussite étant ceux qui disposent d'un plus large éventail de postures » (p.103). Il est important de repérer les différentes postures adoptées par l'élève lorsqu'il est en situation de production écrite. Elles renseignent l'enseignant sur les compétences qu'il a de s'ajuster durant la tâche et de pouvoir changer, le cas échéant de stratégies.

L'auteure a dressé un inventaire de quatre postures d'écriture adoptées par les élèves en vue de résoudre les tâches demandées.

- Les postures scolaires : en aveugle ou stratégiques

Elle parle ici de posture en aveugle car l'élève ne réfléchit pas à ce qui le motive ni à la finalité de la tâche, il fait car on lui a demandé de le faire. Il suit les consignes de l'enseignant sans se poser de question. L'aspect stratégique correspond au besoin de décrypter les formes scolaires exigées et de se conformer à celles-ci.

- La posture première

Cette posture première renferme deux versants, l'un positif permettant à l'élève de faire émerger ses idées, ses envies et de les coucher sur le papier sans se soucier de l'orthographe ou de la syntaxe, l'écriture est brute et l'élève prend du plaisir à écrire. Le versant négatif est que l'élève tourné sur lui-même écrit comme il pense sans contrôle ni orthographique ni même sémantique, les textes sont une transcription orale

de la pensée de l'auteur. Il est important que l'enseignant mette en lumière ce type de fonctionnement et donne à l'élève de nouvelles consignes ou conseils afin de faire évoluer ses productions.

- La posture ludique et créative de détournement de la tâche : « le stylo qui vole »

Ici, l'élève cherche à se détourner de la tâche, à ne pas respecter la norme ou les contraintes imposées par l'enseignant. « Ces postures peuvent être des formes de refus du carcan scolaire, surnormatif, des formes d'inadaptation aux enjeux des situations. » (p.105). Ces postures, bien que créatives et inventives sont dévalorisées et souvent sanctionnées par le système scolaire.

- Les postures réflexives

Les postures réflexives ou secondes en rapport aux postures premières peuvent prendre des formes diverses. L'élève adopte une posture réflexive sur la tâche, il pense ses actions, ses savoirs, se questionne. « Cette réflexivité conduit le sujet à adopter un point de vue singulier et argumenté » (p.106).

Toutes ces postures sont nécessaires pour se lancer dans l'écriture mais la posture réflexive est largement valorisée dans le système scolaire. Bucheton précise : « tous les élèves ne l'adoptent pas, ne la comprennent pas, n'ont pas construit une représentation suffisante du travail de l'écriture, du travail du sujet avec l'écriture, du travail de la pensée avec et par l'écriture, du travail de la langue avec et par l'écriture. » (p.107).

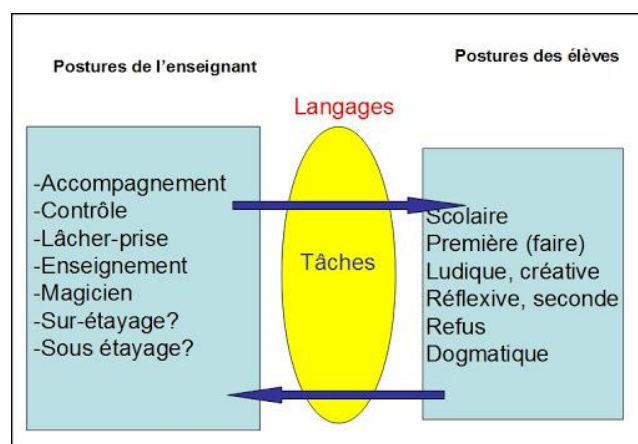


Figure 1. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe. Le modèle proposé par Bucheton, D et Soulé, Y. (2009).

Pour conclure, Bucheton (2014) fait un constat très positif de la mise en place d'ateliers dirigés en classe tant du côté de l'élève que de celui du maître :

L'atelier dirigé, qu'il soit pratiqué au CP⁷ ou au collège, en français ou en maths, par un enseignant novice ou expert, fait progresser aussi bien les enseignants que les élèves. La raison en est sans doute la qualité rare du dialogue didactique qui s'y joue, dans la proximité d'un espace partagé à 6 ou 7

⁷ Cours préparatoire en France qui correspond à la 3H en Suisse.

personnes, en face à face assises et travaillant au même niveau. L'efficience du dispositif tient à ce double apprentissage (p.228).

1.6 Les ateliers d'écriture

Historiquement, Freinet (1896-1966) a dès les années 1920 promulgué une nouvelle pédagogie centrée sur l'enfant. L'organisation de la classe par ateliers permet aux élèves selon le pédagogue d'acquérir des connaissances par tâtonnement expérimental dans une démarche naturelle et universelle. Cette vision novatrice et socio-constructiviste a été depuis lors largement éprouvée et intégrée dans l'organisation des classes de 1^e et 2^e H.

Bucheton (2014) constate que l'atelier dirigé n'est plus uniquement destiné aux écoles maternelles et qu'il peut être mis en œuvre dans divers domaines aussi bien au primaire qu'au secondaire. La définition de l'atelier dirigé est, selon cette auteure, un atelier « [...] piloté par un enseignant très expert qui ne lâche pas une minute son petit équipage (cinq à sept élèves) attelé à une tâche difficile, une aventure, une exploration qu'ils ne peuvent réussir seuls. Il faut le maître, le groupe de pairs et des ressources à proximité pour y parvenir. » (p.223).

Tout comme Besse, Bucheton recommande l'hétérogénéité du groupe afin d'encourager des échanges riches, qui permettront de faire émerger de nouvelles connaissances chez les élèves. La fréquence du dispositif et sa régularité est un facteur important également. A ce propos, Bucheton conseille une séance de 20 à 30 minutes hebdomadaire qu'elle divise en trois phases. La phase 1 est un moment d'étayage didactique où l'enseignant va aider les élèves dans l'invention de leurs textes, la phase 2 est l'accompagnement des élèves à la mise en mots de leur production et enfin la phase 3 est une évaluation individualisée. Cette dernière phase permet à l'enseignant comme à l'élève une évaluation diagnostique du texte.

Calkins (2017) propose des ateliers d'écriture quotidiens d'une durée de 45 à 50 minutes. Elle met en évidence l'importance d'un enseignement explicite⁸ de l'écriture et ajoute « les élèves méritent d'avoir les occasions et l'enseignement dont ils ont besoin pour passer par toutes les étapes du processus d'écriture lorsqu'ils écrivent : la répétition, l'ébauche, la révision, la correction et la publication de leurs textes. » (p.25). La leçon est toujours structurée de la même manière. Elle s'ouvre avec une mini-leçon de 10 minutes, se poursuit par un temps d'écriture de 40 minutes et se termine par un partage de son travail avec le groupe pour une durée de 10 minutes.

1.7 Question de recherche et objectif de la recherche

Comme dit précédemment, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est intimement lié. A la lumière de la littérature scientifique consultée, la production écrite semble être un moyen d'aider les élèves en difficulté de lecture ; de plus, ces lectures sont

⁸ Le terme « explicite » renvoie à un enseignement qui rend visible les démarches, les étapes, les objectifs de l'apprentissage.

corroborées par les observations faites en classe. Plusieurs questions se présentent néanmoins ; d'une part, sur la nature des observations du travail des élèves et d'autre part sur le type d'activité de production écrite à mettre en place pour favoriser l'apprentissage de la lecture. Une classe ordinaire étant par essence même une classe hétérogène, regroupant des élèves de niveaux très différents, il paraît dès lors important de répondre aux questions suivantes : la production d'écrit peut-elle réellement apporter une aide aux élèves en difficulté dans le domaine de la lecture ? Peut-elle favoriser le développement du lexique orthographique chez les élèves ? Et enfin, a-t-elle un impact sur l'accès à la lecture par la voie directe⁹ ? Lors de ses expérimentations, Dehaenne (2011) semble confirmer la première hypothèse puisque ses recherches démontrent

[...] que la lecture s'améliore lorsque l'enfant pratique l'exploration active des lettres par le toucher et apprend le geste d'écriture (le tracé même de la lettre). En ajoutant le code moteur au répertoire mental des lettres, ces activités facilitent la mémoire des correspondances graphèmes-phonèmes et réduisent les ressemblances entre les lettres comme b et d qui, sinon, risqueraient d'être confondues. (p.86, 87).

1.8 De la question de départ à la question de recherche

Ma question de départ « écrire pour lire mieux, des ateliers d'écriture une aide aux élèves en difficulté ? », m'amène à me pencher plus précisément sur le processus d'apprentissage de la lecture - écriture.

Pour ce faire, une compréhension des étapes par lesquelles l'enfant devra passer pour acquérir un savoir lire et écrire est nécessaire. Il existe d'ailleurs une littérature abondante sur la question.

Parmi ces écrits, les travaux de Chauveau (1997) s'intéressent aux enfants en grande difficulté d'apprentissage à leur entrée au CP (3H). Il essaye de comprendre par des études sur le terrain, où ces difficultés se situent.

C'est en observant comment s'y prennent des enfants pour (s)'apprendre à lire et à écrire, en les regardant en train d'essayer de comprendre et de produire des messages écrits qu'on parviendra à mieux appréhender les mécanismes et l'évolution de l'acquisition (ou appropriation) du lire-écrire. (p.58).

Il étudie également les contacts et les rapports de l'enfant avec le monde de l'écrit et sa manière d'y entrer.

De son côté, Bucheton (2009) s'appuie sur ses recherches personnelles (1997, 1998, 2001) pour mettre en lumière le pouvoir de l'écriture et « sa capacité à faire se développer conjointement les individus tant au plan conceptuel, relationnel, psychoaffectif, que linguistique. » (p.7).

⁹ La voie directe ou lexicale est une procédure orthographique. Le mot est déjà connu et reconnu tant dans sa forme que dans son sens.

Ma question de départ : « écrire pour lire mieux, des ateliers d'écriture une aide aux élèves en difficulté ? » m'a amenée à tester ces ateliers d'écriture dirigés en classe l'année dernière avec des élèves de 4H. Ceux-ci m'ont permis d'observer les stratégies mises en place par les élèves dans leur tâche d'écriture mais aussi ma posture d'enseignante au sein de ces ateliers. J'ai pu relever un point très intéressant qui est celui de l'implication dans l'activité et ce indépendamment du niveau des élèves. Chacun s'investit à son niveau, avec son bagage, ses forces et ses faiblesses.

J'ai pu dès lors faire émerger ma question de recherche :

« L'atelier d'écriture dirigé peut-il favoriser l'appropriation du langage écrit, de la phonologie et de l'encodage chez les enfants apprentis-lecteurs de 3H en classe ordinaire ».

1.8.1 Hypothèses

Deux hypothèses principales :

1. J'émetts l'hypothèse que la pratique régulière de l'écrit au sein des ateliers d'écriture dirigés facilite l'appropriation du lire-écrire chez les élèves apprentis lecteurs.
2. J'émetts comme seconde hypothèse que dans le contexte des ateliers d'écriture dirigés, les interactions entre pairs d'une part, et les postures d'étayage de l'enseignant d'autre part favorisent l'appropriation de l'écrit.

En ce qui concerne la seconde hypothèse, de nombreux travaux, notamment ceux de Vygotski (1978) ont démontré que les échanges entre pairs permettent de confronter les représentations de l'élève à celles des autres et ainsi de pouvoir les faire évoluer. Besse (2001) relève à propos de situations d'écriture proposées à un groupe d'enfants :

Le travail d'explicitation aux autres élèves de ses idées propres sur la manière de résoudre tel ou tel problème (« voilà comment j'ai fait ») conduit à une prise de distance par rapport à ses processus de pensée, et développe une attitude « métacognitive » - penser sur sa pensée, dont nombre de recherches actuelles indiquent qu'elles jouent un rôle important dans le mouvement de l'appropriation de l'écrit. (p.155).

Les postures d'étayage de l'enseignant permettent quant à elles d'accompagner l'élève dans sa tâche d'écriture. Il s'agit ici d'apporter à l'élève l'aide dont il a besoin en lui laissant l'espace nécessaire pour réfléchir et apprendre à élaborer des stratégies. Brigauiot (2000) relève à ce propos que « le maître laisse les enfants faire leurs essais, mais il reste disponible à leurs demandes individuelles : il ne donne pas tout de suite la réponse, il suggère des pistes à l'enfant pour que celui-ci puisse trouver lui-même les réponses » (p.146).

Chapitre 2

2 Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

La recherche-action semble être une démarche appropriée pour évaluer l'incidence d'une séquence hebdomadaire de production écrite au niveau de l'encodage, du décodage et de la compréhension en lecture. Astolfi dit à ce propos : « La recherche-action, qui permet l'atteinte d'un autre objectif majeur, à savoir solutionner des problèmes concrets et transformer la réalité. Elle s'inscrit dans la dynamique du changement et met en œuvre une méthodologie spécifique qui se caractérise essentiellement par l'intervention. Elle peut aussi avoir pour visée la compréhension. » (1993, p.7). Par ce biais, le praticien va apprendre à connaître non seulement ses besoins mais il va aussi grâce au contact avec son terrain d'action, la classe, mettre en place une démarche lui permettant d'atteindre des objectifs de changement. La situation de départ telle que décrite précédemment à savoir éviter le décrochage des élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture-écriture dès les premiers mois de la 3H fait émerger une question simple : quel changement didactique peut-on mettre en place pour que tous les élèves puissent progresser dans l'apprentissage de la lecture-écriture. L'intervention par le biais des ateliers d'écriture dirigés permettra de vérifier ou non l'impact de ceux-ci sur la progression des apprentissages des élèves en difficulté. Les études sur l'acquisition du lire-écrire et la difficulté pour l'élève apprenti-lecteur de coucher sur le papier ce qu'il oralise permettent d'émettre l'hypothèse qu'une pratique régulière dans un contexte précis fait émerger le développement de stratégies efficaces. L'intervention dont parle Astolfi par le biais des ateliers d'écriture dirigés me permettra de confirmer ou d'infirmer mes hypothèses.

En tant que praticienne depuis plus de 20 ans, cette recherche permettra de mettre en lumière non seulement les postures adoptées dans les ateliers d'écriture dirigés mais aussi plus globalement sur les pratiques privilégiées dans l'apprentissage du lire-écrire. Comme le spécifie Catroux (2002) « la recherche action dans la situation éducative est le plus souvent initiée par l'enseignant puisqu'elle consiste à porter un regard critique sur ses pratiques de classe et, après réflexion approfondie et l'observation de dysfonctionnements à mettre en place des stratégies correctrices » (p.10).

Dans la présente étude, l'implication des élèves mais aussi de l'enseignant en tant que chercheur seront indispensables pour mener à bien cette recherche. Les élèves participants du groupe test seront inclus dans le processus et les décisions sur l'avancement des ateliers d'écriture dirigés. Le déroulement des ateliers dépendra de leurs remarques, difficultés ou observations, afin d'être en adéquation avec leurs compétences et de rester dans la zone proximale de développement de chaque élève.

La question de recherche engage deux contextes distincts pour l'opérationnalisation de la question de recherche : l'un hors du contexte de l'intervention, où seront évalués à l'aide d'outils spécifiques d'évaluation l'encodage, le décodage et la conscience

phonologique, l'autre dans le contexte d'intervention portant sur les ateliers d'écriture proprement dits, où sera évalué l'encodage. Une phase de prétests (hors et dans l'intervention) et une phase de posttests (hors et dans l'intervention) seront proposées pour le groupe expérimental et pour le groupe témoin. Entre ces deux phases, une phase d'intervention constituée de 8 ateliers d'écriture dirigés sera proposée au seul groupe expérimental.

La structure de la recherche est la suivante :

Une phase de prétests :

1. Evaluation individuelle du niveau de conscience phonologique, d'encodage et de décodage avec un outil d'évaluation existant.
2. Evaluation d'une production écrite de l'élève dans le contexte de l'atelier d'écriture dirigé (pour le groupe expérimental et le groupe témoin).

Une phase d'intervention durant laquelle les élèves du groupe expérimental participeront aux ateliers d'écriture.

Une phase de posttests :

1. Evaluation individuelle du niveau de conscience phonologique, d'encodage et de décodage avec un outil d'évaluation existant.
2. Evaluation d'une production écrite de l'élève dans le contexte de l'atelier d'écriture dirigé (pour le groupe expérimental et le groupe témoin).

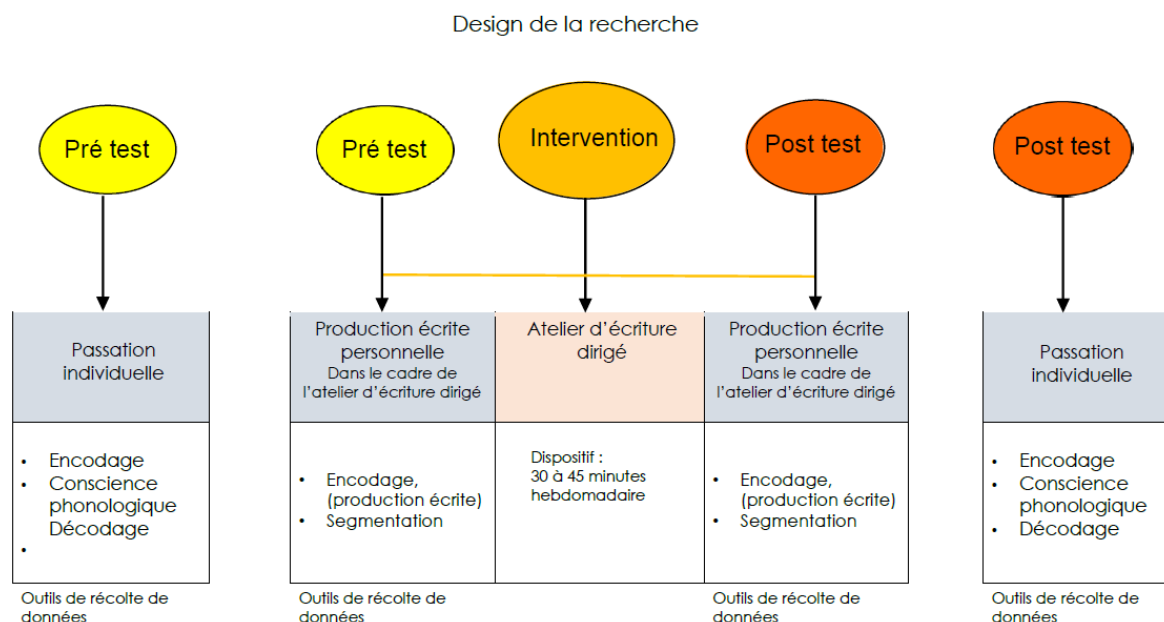


Figure 2. Design de recherche

2.2 Population et contexte

Pour une question d'organisation, la création des deux groupes, le groupe expérimental et le groupe témoin s'est agencés selon mon temps de travail. Le groupe

expérimental, en demi-classe le mardi après-midi m'a permis d'expérimenter les ateliers d'écriture dans un climat de classe propice. Il est composé de 6 élèves dont 3 allophones et une élève avancée d'une année. Le groupe témoin, composé de 6 élèves également, compte 2 élèves allophones. La classe dans laquelle j'enseigne compte 16 élèves mais pour des raisons d'organisation seuls 12 élèves ont pris part à la recherche. En effet, un élève a déménagé tandis que deux autres ont intégré la classe en cours de recherche.

2.2.1 Population échantillon

- Groupe classe de 12 élèves de 3H âgés de 6 à 8 ans.
 - Groupe expérimental : une demi-classe soit 6 élèves
 - Groupe témoin : une demi-classe soit 6 élèves

Tableau 1 : Participants à la recherche

Prénoms ¹⁰	Sexe	Mesures Pédagogiques	Particularité	Age
Groupe test				
Alvin	M	Soutien langagier et pédagogique	Allophone ¹¹ Refait la 3H	8ans
Emilie	F		Anticipée ¹²	6 ans
Laurence	F	Soutien pédagogique		7 ans
Toby	M	Soutien pédagogique	Allophone	7 ans
Ulysse	M			7 ans
Vanessa	F	Soutien pédagogique	Allophone	7 ans
Groupe contrôle				
Dounia	F		Allophone	7 ans
Florence	F	Soutien pédagogique Orthophonie		7 ans
Mat	M	Soutien pédagogique Orthophonie		7 ans

¹⁰ Prénoms fictifs.

¹¹ Elève nouvellement arrivé en Suisse qui parle une voire plusieurs autres langues que le français.

¹² Elève avancée d'une année.

Lalou	F			7 ans
Nathan	M	Soutien pédagogique		7 ans
Tim	M		Allophone	7 ans

2.2.2 Contexte

J'enseigne dans une classe de formation régulière avec 16 élèves de 3H dans un collège primaire de Neuchâtel. Le collège est situé dans un quartier pluriculturel avec des familles issues de milieux socio-culturels variés. Plusieurs élèves sont allophones et parmi eux, quelques-uns rencontrent des difficultés au niveau des apprentissages, notamment dans le domaine de la lecture. Le groupe-classe est très hétérogène ce qui amène une grande richesse dans les échanges entre pairs. Comme décrit dans la problématique, de grandes disparités existent entre les élèves au niveau des représentations et des acquis sur la langue écrite lorsqu'ils ont commencé la 3H.

Les prétests sont effectués dès la rentrée des vacances d'automne et les ateliers d'écriture dirigés se déroulent dès le mardi 29 octobre et ce, durant 8 semaines à raison d'un atelier hebdomadaire. Les posttests sont effectués en janvier.

2.3 Méthode de collecte de données

2.3.1 Outils de récolte de données :

Les prétests et posttests se dérouleront dans deux contextes distincts qu'il est important de bien différencier. La tâche complexe que l'élève doit résoudre lorsqu'il écrit une phrase ou un texte ne peut en aucun cas se résumer à une simple évaluation des capacités d'encodage.

L'atelier d'écriture dirigé se déroule dans un contexte particulier où le plaisir d'écrire et de partager est de mise. L'enseignant adopte différentes postures d'étayage afin d'apporter à l'élève l'accompagnement dont il a besoin. Il n'y a pas d'évaluation à proprement dit, chacun avance à son rythme, peut demander de l'aide à un camarade ou utiliser ses outils de référence. La production écrite est toujours valorisée et l'évaluation porte sur la progression de l'élève et les stratégies employées.

Evaluer les compétences des élèves hors du contexte de l'atelier d'écriture dirigé et qui plus est de manière individuelle revêt un côté plus normatif ; le travail d'encodage de l'élève au sein de l'atelier peut, en revanche, être quelque peu influencé par le contexte : l'aide apportée par l'enseignante (par la syllabation, la gestuelle des sons par exemple) et par les camarades qui donnent une réponse pour l'écriture d'un son par exemple peut « améliorer » sensiblement la production écrite de l'élève.

Les élèves seront ainsi évalués dans deux contextes différents lors des pré et post tests, dans le but de pouvoir récolter non seulement des données quantitatives, mais

aussi qualitatives grâce aux observations récoltées dans le contexte de passation dans l'intervention.

- Evaluation des capacités de conscience phonologique, encodage et décodage en passation individuelle hors intervention.
- Evaluation sur la production écrite dans le contexte de l'atelier d'écriture dirigé, soit durant l'intervention.

2.3.2 Structure générale de la recherche

- Prétest en passation individuelle, hors de la classe. 1 test d'encodage, 1 test de décodage et 2 tests de conscience phonologique pour le groupe expérimental et le groupe témoin.
- Prétest en production écrite dans le contexte de l'atelier d'écriture dirigé. Passation dans le cadre de la classe pour les deux groupes de 6 élèves, l'un constituant le groupe expérimental, l'autre le groupe témoin.
- Ateliers d'écriture dirigés durant 1 période hebdomadaire pour le groupe expérimental.
- Posttest en passation individuelle, hors de la classe. 1 test d'encodage, 1 test de décodage et 2 tests de conscience phonologique pour le groupe expérimental et le groupe témoin.
- Posttest en production écrite dans le contexte de l'atelier d'écriture dirigé. Passation dans le cadre de la classe pour les deux groupes de 6 élèves, l'un constituant le groupe expérimental, l'autre le groupe témoin.

Ce choix a l'avantage d'offrir la possibilité de pouvoir comparer les productions des élèves dans des contextes différents, mais génère aussi une grande quantité de données à analyser. Faire le lien entre des données récoltées en contexte c'est-à-dire durant l'atelier d'écriture dirigé et hors contexte avec des outils d'évaluation existants n'est pas chose facile, c'est pourquoi, dans un souci d'unité, j'ai pris l'option d'utiliser une cotation similaire pour l'item de l'encodage et la production écrite hors et en contexte en ce qui concerne la conceptualisation de l'écrit. L'outil utilisé est celui proposé dans le livret d'évaluation du projet lire-écrire de l'IFE¹³. Le contexte du prétest hors intervention est calibré (écriture sous dictée où le nombre de mots est contrôlé) contrairement au contexte de l'atelier dans lequel la production est libre et par conséquent, la quantité d'écrit est non mesurable. Dans ce sens, le codage proprement dit ne permet pas d'établir la comparaison stricte des deux situations, dans et hors intervention.

Dans les deux cas, la production écrite des élèves est évaluée avec une cotation de 0 à 8 selon le niveau de conceptualisation de l'écriture ainsi que la segmentation.

¹³ Institut français de l'éducation.

2.3.3 Construction des outils de récolte des données

Les prétests et posttests sont effectués pour une partie hors du contexte de l'intervention et pour l'autre partie dans le contexte de l'intervention. J'ai développé ci-dessous les différents contextes de passation et identifié les compétences à observer chez les élèves.

2.3.4 Prétests et posttests hors contexte de l'intervention (annexe 1)

Les pré et posttests ont été proposés avec des outils existants tel que le test d'encodage, tiré du livret d'évaluation du projet lire-écrire de l'Institut Français de l'Education (2013-2015)¹⁴. Le test de conscience phonologique (métaphonologique) et le test de reconnaissance de lettres et décodage sont tirés du OURA¹⁵. Le test de conscience phonologique (épiphonologique) est tiré du manuel d'Ouzoulias (1996)¹⁶. Les tests hors intervention sont effectués individuellement et hors de la classe.

a) Encodage

Les tâches d'encodage sont des activités où les élèves doivent passer de ce qu'ils entendent, à l'écriture ou à une trace écrite. L'encodage peut revêtir plusieurs types de tâches, dont les dictées de syllabes, de mots ou de phrases, la reconstitution de mots à partir de syllabes ou encore, de la production d'écrit c'est-à-dire produire des mots ou des phrases selon leur propre production.

Pour le premier item, j'ai donc demandé aux élèves d'écrire leur prénom, trois mots et une phrase qu'ils devaient écrire sans moyen de référence et sans aide de ma part. Ce type d'encodage demande à l'élève d'aller rechercher en mémoire les informations nécessaires qui lui permettront de faire ce travail de conversion phonème-graphème. Selon les résultats du programme de recherche lire-écrire (2013), Goigoux explique qu'« écrire sous la dictée a globalement un effet positif sur la performance en écriture qui croît jusqu'à une durée plafond de 40 minutes par semaine. Cet effet est encore plus fort sur les élèves initialement plus faibles. ». Par rapport au prétest, ce constat est à nuancer puisque Goigoux mentionne que les enseignants demandent à leurs élèves d'écrire des syllabes ou des mots en lien avec l'apprentissage des sons étudiés en classe. Cela ne peut en aucun cas s'appliquer au prétest qui est effectué au début de l'apprentissage de la lecture. Au mois d'octobre lors du prétest seuls les sons « a » et « r » ont été travaillés explicitement. Lors du posttest au mois de janvier, à l'inverse seul le son « an » pour « éléphant » n'a pas encore été formellement étudié en classe. Le but de ce prétest est donc uniquement de situer l'élève dans ses représentations et ses savoir-faire avec l'usage de l'écrit.

¹⁴ La recherche lire-écrire menée entre 2013 et 2015 est une vaste enquête intitulée « étude de l'influence des pratiques de l'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages ». Les pré et posttests portant sur l'écriture tâtonnée sont tirés d'une des épreuves d'évaluation des compétences des élèves.

¹⁵ Ces deux tests sont disponibles sur le site www.cognisciences.com.

¹⁶ Item 20 du Médial, conscience phonique le phonème, annexe 1, item 2.

b) Conscience phonologique

La conscience phonologique est la capacité de prendre conscience des unités sonores de la langue. Elle permet de percevoir, de découper et de manipuler ces unités sonores telles que la syllabe, la rime. On distingue deux niveaux de traitement phonologique, le traitement épiphonologique qui est un traitement implicite des unités sonores, il n'y a pas de contrôle intentionnel et son développement découle de l'acquisition du langage oral. Le traitement métaphonologique quant à lui se développe grâce à l'apprentissage de la langue écrite et renvoie selon (Gombert & Colé, 2000) à une prise de conscience et un traitement explicite des unités. Les premières compétences de traitement métaphonologique apparaissent logiquement vers 5-6 ans lorsque l'élève commence l'apprentissage formel de la lecture-écriture. Les tâches demandées à l'élève en pré et posttest sont de deux types, épiphonologique et métaphonologique. Dans la première situation la conscience du phonème sera évaluée. Ouzoulias (1996) dit à ce propos « [...] sans l'accès au phonème, l'enfant ne peut pas apprendre à lire, mais en même temps, *l'utilisation exclusive* de cette connaissance dans le déchiffrement lettre à lettre pour construire des syllabes acoustiques par fusion des phonèmes [...] rend impossible un décodage performant » (p.83). La relation entre graphème et phonème est donc nécessaire dans l'apprentissage de la lecture mais paradoxalement « rarement opérante dans le décodage de mots nouveaux chez l'apprenti. » (p.83) L'auteur explique ce point de vue paradoxal par l'observation des élèves en difficulté d'apprentissage très souvent enfermés dans cette procédure de déchiffrement lettre à lettre. En effet, cette procédure requiert une attention si soutenue qu'elle peut parfois déborder des capacités attentionnelles de l'enfant.

Dans la seconde situation, la manipulation des unités phonologiques (ici la syllabe) sera évaluée. Les pseudo-mots de deux syllabes vont être proposés oralement à l'élève, puis il sera conduit à traiter cette information mentalement afin d'enlever la première syllabe et d'énoncer uniquement la seconde. Il m'a paru intéressant de proposer aux élèves ces deux types d'évaluation de la conscience phonologique.

c) Reconnaissance de lettres et décodage

La connaissance du nom des lettres et leur son est un bon prédicteur de réussite dans l'acquisition du lire-écrire. Ouzoulias (1996) partage son expérience et affirme qu'il s'agit « d'une variable fortement corrélée avec la réussite ou les difficultés dans l'apprentissage de la lecture » (p. 79). L'acquisition de cette connaissance prise isolément ne peut expliquer à elle seule la réussite dans l'apprentissage de la lecture. Plusieurs facteurs entrent en jeu, notamment le travail sur la conscience phonologique. Certaines études citées par Alves Martins et Silva (2001) indiquent « [...] que la connaissance des lettres et la conscience phonémique, considérées en soi (isolément), ne garantissent pas que les enfants parviennent, dans des contextes réels de lecture, à utiliser le principe alphabétique ; c'est leur combinaison qui se révèle cruciale pour la découverte du principe alphabétique. » (p.90). Dans cet item, je trouve intéressant de comparer les connaissances des élèves en octobre soit dans les

premiers mois d'apprentissage de la lecture et en janvier, lorsque l'apprentissage du code est déjà bien établi.

2.3.5 Prétests et posttest dans le contexte de l'intervention

Les prés et posttests constitués des productions écrites des élèves sont effectués dans le cadre de l'intervention, c'est-à-dire durant les ateliers d'écriture dirigés. Le détail du contexte de l'atelier d'écriture dirigé et les différents modèles sur lesquels je me suis appuyée pour construire les ateliers proposés durant la phase d'intervention sont exposés ci-dessous.

Les ateliers d'écriture dirigés seront mis en place selon les modèles de Calkins (2017) de Bucheton (2009) et de Nadon (2011). Ces trois modèles ont servi de base pour le cadre des ateliers d'écriture dirigés durant la période d'intervention.

2.3.6 L'atelier d'écriture selon Calkins

Calkins propose aux élèves de devenir des auteurs en racontant leurs petits moments. Les leçons sont partagées en trois moments importants et durent environ 50 minutes.

- **Mini-leçon** (10 minutes) : Pour reprendre la stratégie de l'enseignement explicite, la première partie de chaque atelier débute par une phase de modelage où l'enseignant va expliquer aux élèves ce qu'ils vont devoir faire, il fait des liens avec les notions vues en classe. La structure des mini-leçons est toujours identique et comprend 4 parties. **La connexion** qui invite les élèves à être attentifs car ce qui va suivre est important mais permet aussi à l'enseignant de relier l'enseignement de la journée et de proposer un nouveau point d'enseignement. **L'enseignement** où l'enseignant se met lui-même en situation en faisant une démonstration explicite étape par étape de la démarche. **L'engagement actif**, les élèves peuvent ici en groupe ou par deux s'essayer à la pratique démontrée par l'enseignant. **Le lien** a pour but de résumer ce qui a été dit afin qu'ils puissent réinvestir l'enseignement du jour dans leurs écrits.
- **Temps d'écriture** (30-40 minutes) : Les élèves continuent un récit en cours ou recommencent une nouvelle production. Le rôle de l'enseignant est important car il interagit avec les élèves individuellement et leur apporte des pistes ou une aide ciblée afin qu'ils ne restent pas bloqués dans leur travail.
- **Partage** (10 minutes) : L'enseignant profite de ce moment pour revenir sur le travail de chacun lors d'une mise en commun. Il partage quelques productions d'élèves ou des traces qui pourront servir au prochain atelier.

2.3.7 L'atelier d'écriture selon Bucheton

Bucheton propose un atelier plus court qui dure entre 20 et 30 minutes et est partagé en 3 phases distinctes.

- **Phase 1** (10 minutes): La négociation de la tâche et du texte à écrire. Il s'agit de permettre aux élèves de se lancer dans la tâche en se posant des questions. Qu'est-ce que l'on va écrire, pour qui, comment va-t-on s'y prendre ?

- **Phase 2** (15 minutes): Production de texte. L'enseignant accompagne l'élève dans sa mise en mots du texte. Il aide les élèves en difficulté, demande l'avis du groupe. Comme dit plus haut les postures d'étayage de l'enseignant sont multiples et il alterne l'une ou l'autre au cours de la phase 2.
- **Phase 3** (10 minutes) : L'enseignant revient sur les productions des élèves et les évalue. Il compare le travail de chacun à la norme bien que celle-ci ne soit pas encore exigée. Il est en effet important de la nommer pour que les élèves y soient attentifs.

2.3.8 L'atelier d'écriture selon Nadon

Tout comme Bucheton, Nadon propose un atelier en trois phases d'une durée variable selon l'expérience d'écriture antérieure des élèves et qui peut varier au cours de l'année scolaire. Les ateliers sont proposés chaque jour en début d'année et non de manière hebdomadaire comme le propose Bucheton. Il n'y a pas d'endroit dédié à l'atelier d'écriture dans la classe et à l'issue de la mini-leçon, les élèves retournent à leur place pour la phase de rédaction. Nadon propose ces ateliers à toute la classe et non à un groupe de 5-6 enfants.

- **Phase 1 : la leçon** (10 à 15 minutes) : Appelée aussi mini-leçon. En début d'année, il passe beaucoup de temps à expliquer le fonctionnement de l'atelier. Un temps important est également dédié à la manière dont l'élève doit s'y prendre pour écrire, notamment les relations entre les lettres et les sons, leur combinaison ainsi que les premières notions de ponctuation.
- **Phase 2 : la rédaction** (35 à 45 minutes) : Les élèves poursuivent un projet ou commencent la rédaction d'un nouveau texte. Il est très à l'écoute du niveau de chacun de ses élèves c'est pourquoi, en début d'année, les élèves commencent par dessiner puis écrivent ensuite un mot, une phrase sous leur dessin. Durant cette période, il accompagne beaucoup les élèves passant de l'un à l'autre afin de les amener à trouver un sujet. Ces discussions très courtes sous forme d'échange doivent être ciblées et dirigées par l'élève. Durant l'écriture, il aide l'élève mais sans lui donner de solution au niveau de l'écriture.
- **Phase 3 : le partage** (10 minutes) : En fin d'atelier, quelques élèves sont amenés à partager un écrit qui peut ne pas être terminé. Ce moment de partage permet à l'élève de présenter son travail au reste du groupe qui lui, en tant qu'auditeur pourra poser des questions ou faire des commentaires. Nadon (2011) dit à propos de ce moment « Il n'est donc pas qu'une activité de « glaçage », une façon amusante de terminer l'atelier ; il est une composante importante où l'on peut enseigner et préciser de nombreuses attentes. » (p.125).

2.3.9 L'atelier d'écriture proposé en classe

Cet atelier a un espace dédié en classe. Il s'agit d'une grande table autour de laquelle le groupe de 6 élèves s'installe. Ils ont à leur disposition un mur de mots sur lequel ils peuvent trouver les mots outils et autres mots proposés par les pairs ainsi que leurs moyens de références (annexe 2). Les tableaux d'ancrage sont également à disposition et sont affichés dans le coin dédié à l'atelier d'écriture (annexe 3).

- **Phase 1 mini-leçon** (10 minutes) : Un premier bref moment est réservé à la formulation de l'avancement du travail de chaque élève. Dans un deuxième temps, les stratégies utiles pour écrire sont énoncées par le groupe avec un rappel des moyens de références et des tableaux d'ancrage consultables.
- **Phase 2** (20 minutes) : Chaque élève se lance dans l'écriture de la suite de son récit ou commence l'illustration d'une nouvelle histoire. Durant cette phase, j'accompagne les élèves en adoptant différentes postures d'étayage proposées par Bucheton. Le rapport à la norme est rappelé par mes traces écrites au-dessous de la production des élèves. Les textes restent bruts et ne doivent pas être réécrits.
- **Phase 3** (10 minutes) : Les élèves ayant terminé une histoire peuvent la présenter au groupe. Pour ce faire, une chaise du lecteur est installée au coin livres, endroit où le groupe se retrouve en fin d'atelier. L'élève partage son texte ou son histoire au groupe. Celui-ci est amené à poser des questions ou à faire des commentaires sur la production de leur camarade.

Tableau 2 : Mise en place des ateliers d'écriture dirigés

	Groupe test	Groupe contrôle
Prétest	1 période et demi	1 période et demi
Durée de l'intervention	8 semaines	-
Fréquence des séances	1 période hebdomadaire	-
Déroulement	10 minutes de mini leçon + 20 -25 minutes de production écrite + 10 minutes de présentation au groupe (lecture de production)	-
Choix du thème	Thème au choix des participants basé sur des petits moments de vie ou histoire inventée	-
Posttest	1 période	1 période

2.3.10 Passation

Mon ambition de départ était d'amener les élèves à raconter leurs « petits moments ». Pour ce faire, j'ai utilisé le lanceur de départ tel que Calkins (2016) le propose c'est-à-dire demander aux élèves d'écrire un texte narratif comme l'auteur de l'album *Poule mouillée* (Jadoul, 2008). Le jour précédent le prétest, j'ai lu l'histoire de *Poule mouillée* à toute la classe et les élèves ont pu s'imprégner de l'histoire, dégager les moments clés, le début, le milieu et la fin. Il m'a paru important d'avoir un point de départ commun

aux deux groupes avant le prétest afin de proposer les mêmes conditions d'écriture dans un contexte similaire. Durant cette première séance les élèves se sont montrés enthousiastes et ont activement participé à la discussion. Le tableau d'ancrage (annexe 3) a été placé au fond de la classe à l'endroit destiné à l'atelier d'écriture dirigé.

Tableau 3 : Contexte et déroulement de l'atelier d'écriture dirigé

Contexte	Atelier d'écriture dirigé
Elèves	Groupe expérimental seul
Elèves	Groupe témoin seul
Lieu	Dans la classe. Grande table autour de laquelle les élèves du groupe prennent place.
Matériel	Feuilles avec lignage et cadre pour l'illustration (Annexe 4) Crayons de papier, gommes, stylos-feutres, crayons de couleur
A disposition	Mur de mots (Annexe 2.1) Moyens de références (cahier des sons, affiches sons) (Annexe 2.2)
Déroulement	Mini-leçon : Rappel au moyen du tableau d'ancrage de <i>comment écrire une histoire</i> . (Annexe 3) Partage des idées par le groupe Phase d'illustration et d'écriture Travail individuel sur son ou ses illustrations, échanges entre pairs, aide de l'enseignante Partage de son travail Mise en commun du travail effectué par chacun
Durée	1 période et demi environ (60-70 min.) Prétest 1 période (45min.) Posttest

Il est intéressant de noter l'attitude des élèves du groupe expérimental et du groupe témoin lors du prétest. Lors de la passation, les deux groupes ont eu une attitude assez similaire. On pouvait en effet, remarquer la difficulté de plusieurs élèves à écrire ne serait-ce qu'un mot. Les deux groupes ont à ce moment-là privilégié largement l'illustration de leur petit texte à l'écriture proprement dite. La phase d'oralisation où

chacun a raconté ce qu'il avait envie d'écrire a été très riche, les idées des élèves fusaient et j'ai dû autant que faire se peut canaliser cette énergie créatrice.

Cependant, la mise en texte s'est révélée un vrai défi pour les élèves encore démunis à cette étape précoce de leur apprentissage pour faire face à cette réalité. De plus, parmi les élèves constituant le groupe expérimental, certains étaient en grande difficulté et la nécessité d'adapter le contexte de l'intervention s'est imposée. L'adaptation au niveau du groupe d'élève a été la première mesure à mettre en place et comme le dit la poétesse américaine Lucille Clifton citée par Calkins (2017) : « Il est important d'entretenir notre conception de ce qui est possible. Nous ne pouvons créer que ce que nous pouvons imaginer. » Calkins ajoute : « Il est crucial que nous enseignants entretenions notre conception de ce que nos élèves sont capables de faire. » (p.16). Le moment de l'écriture fut extrêmement compliqué pour le groupe expérimental. Plusieurs élèves peinaient à se focaliser sur les éléments proposés. C'est à ce moment-là que je me suis rendu compte de l'impossibilité de suivre la trame proposée par Calkins (2017) qui se composait de séances clé en main réparties sur les 8 semaines d'atelier. Durant cette première séance, cadrer et conduire le groupe test à la phase d'écriture s'est révélé un vrai challenge. Calkins proposait un travail d'écriture à des élèves déjà familiarisés à la tâche d'écriture ce qui n'était pas le cas des élèves du groupe expérimental. Il aurait été pédagogiquement incorrect et contreproductif de proposer des ateliers aussi ambitieux à ce moment de l'année.

Finalement, adapter les 8 séances aux besoins des élèves chaque semaine a été un vrai soulagement et m'a permis d'observer sans pression et avec émerveillement les progrès de chacun des participants.

Cette citation de Bucheton (2014) illustre bien la complexité de la tâche d'écriture du groupe expérimental lors des premiers ateliers d'écriture dirigés :

Ecrire le mot du jour ou trois phrases en début de CP quand on ne sait pas encore lire, faire le compte rendu de la visite du musée archéologique en CE1 pour le journal de la classe [...] sont des tâches qui peuvent paraître démesurées. C'est un peu gravir l'Himalaya avec des tongs ! Pourtant, leur enjeu, leur ambition en valent la peine ; la mise en place du dispositif spécifique qu'est l'atelier d'écriture dirigé non seulement les rend possible mais offre des moments réflexifs et collaboratifs intenses pour les élèves. (p.222).

2.3.11 Corpus

Les données récoltées sont composées de 48 corpus. 12 prétests et 12 posttests portent sur les 3 items que sont le décodage, l'encodage et la conscience phonologique. Il s'agit des prés et posttest hors intervention en passation individuelle. 12 prétests et 12 posttests portent sur les productions recueillies pour les deux groupes en situation d'atelier d'écriture. Il s'agit des prés et posttest dans l'intervention. Tout au long du processus (pré et posttest, phase d'intervention) des séquences vidéos et audios ont été captées et sélectionnées pour illustrer les postures des élèves, les interactions entre pairs et la posture de l'enseignante.

2.4 Méthode d'analyse

L'ensemble des données recueillies va être analysé comme suit :

2.4.1 Prétests et posttests standardisés hors intervention

Lors du prétest et du posttest j'ai utilisé des évaluations de compétence tirées d'outils existants (annexe 1). J'ai récolté un nombre important de données par item que j'ai dans un premier temps classé dans un tableau dans lequel j'ai reporté le résultat de chaque élève et ceci pour le pré et le posttest. J'ai ensuite créé un troisième tableau dans lequel j'ai reporté les résultats du pré et du posttest pour chaque élève avec la marge d'évolution (annexes 6, 7, 8). Cela m'a permis d'observer la progression de chaque élève tant dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin et ce dans les trois domaines, décodage, encodage et conscience phonologique. Afin d'obtenir une vision comparative entre le groupe expérimental, le groupe témoin et la progression de chacun d'eux, j'ai conçu un graphique sur la base des résultats obtenus dans les trois domaines testés.

2.4.2 Prétests et posttest dans l'intervention

Dans le cadre de l'atelier d'écriture dirigé, les 6 élèves du groupe témoin puis les 6 élèves du groupe expérimental ont été amenés à illustrer dans un premier temps une courte histoire réelle ou imaginée qu'ils ont dû compléter dans un deuxième temps par le texte accompagnant l'illustration (annexe 4). Les deux groupes ont participé à l'atelier d'écriture dirigé lorsqu'ils étaient en demi-classe pour le prétest et pour le posttest. Dans un souci de cohérence, le cadre de l'intervention a été respecté tant pour les prés et posttests que pour les 8 ateliers d'écriture dirigés proposés au groupe expérimental. Lors des prétests les deux groupes ont bénéficié d'un atelier de 60 minutes. J'ai adapté en fonction du besoin des élèves car j'ai réalisé que le moment de la mini-leçon en début d'atelier ainsi que le moment de l'illustration ont pris plus de temps que prévu. Les productions des élèves seront analysées selon la même cotation que l'item d'encodage en ce qui concerne le niveau atteint par l'élève sur le plan de sa compréhension du fonctionnement du système d'écriture la cotation allant de 1 à 8. J'ai ajouté 1 point pour la segmentation de la phrase et 1 de plus si la segmentation est adéquate (annexe 5). Les résultats des élèves seront ensuite reportés dans un tableau pour le prétest et le posttest ainsi que dans un tableau comparatif avec la marge de progression des participants (annexe 9). A l'instar des données récoltées hors intervention, un graphique conçu sur la base des résultats obtenus par les deux groupes complètera l'analyse.

2.4.3 Posture

J'ai aussi tenu compte d'autres données sous forme de vidéos et d'enregistrements. Les lectures qui m'ont permis de proposer ces ateliers ont soulevé un questionnement important autour de la posture de l'enseignant et le type d'enseignement propice aux apprentissages du lire-écrire. Il ne suffit en effet pas de dire aux élèves d'écrire ce qu'ils veulent, un accompagnement adéquat est nécessaire. Lorsque j'ai commencé l'intervention, j'ai compris à quel point cela faisait partie de l'atelier d'écriture dirigé

pour que celui-ci ait un sens pour l'élève et pour l'enseignant. A mon sens, cela influence le résultat, certains ateliers ont donc été filmés afin de me permettre d'observer la dynamique entre pairs, ma posture, l'implication des élèves dans la tâche demandée. Une analyse qualitative sera proposée pour illustrer ces paramètres.

Chapitre 3

3 Analyse des résultats

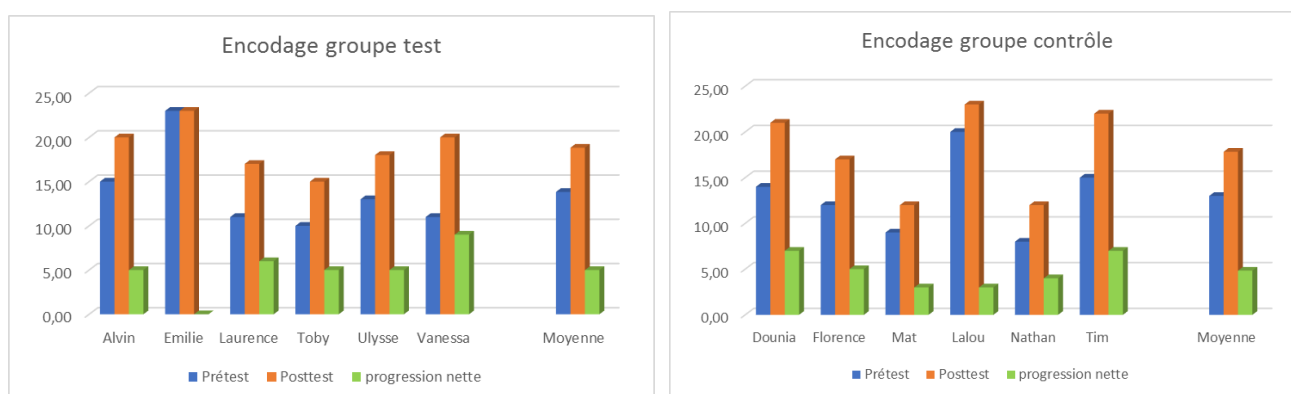
3.1 Résultats des prétests et posttests hors intervention

Les prés et posttests hors intervention ont été réalisés, avec des outils existants, la semaine du 21 au 25 octobre 2019 et la semaine du 20 au 24 janvier 2020. Chaque passation a duré environ 15 minutes et a été menée de manière individuelle.

Les prés et posttests se divisent en trois parties, une première partie d'encodage avec l'item de « l'écriture tâtonnée », une deuxième partie de conscience phonologique et une troisième partie de décodage. Les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin ont participé avec plaisir et application à la passation. Les résultats de chacun des items sont rassemblés par domaine de compétence (encodage, décodage et conscience phonologique). Le détail des scores obtenus et le total des points attribués sont indiqués dans chacun des tableaux en annexe 6, 7 et 8.

Les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin sont représentés dans deux tableaux distincts pour chaque item. Pour chaque élève sont indiqués en bleu les résultats du prétest, en orange les résultats du posttest et en vert la progression. Les tableaux comparatifs de la progression relative et de la progression nette entre les groupes sont mis en annexe.

3.1.1 Encodage



Figures 3 et 4 : Résultats de l'item encodage

On peut constater que chaque élève des deux groupes à l'exception d'Emilie dont le score est maximum au prétest comme au posttest, a obtenu un meilleur résultat au posttest. La progression relative du groupe expérimental (43%) est un peu moins importante que celle du groupe témoin (49%). Je m'attendais au résultat inverse ; en effet, j'avais imaginé que le groupe expérimental, plus habitué à écrire dans le cadre

des ateliers d'écriture dirigés, aurait progressé de manière plus importante. Le contexte pourrait expliquer une partie du résultat. Cette activité d'encodage a été menée de manière individuelle sans aide de l'enseignante, sans interaction avec des pairs et sans possibilité de se référer aux moyens de référence.

Néanmoins, de manière qualitative, pour des enfants qui ont un profil similaire, on peut constater des différences de posture selon que l'élève a bénéficié ou non de la phase d'intervention. J'ai choisi de comparer dans un premier temps deux élèves allophones, Vanessa et Tim, car tous deux ont à gérer le fait d'apprendre l'écrit en langue seconde. Puis de comparer dans un deuxième temps deux autres élèves, Ulysse et Nathan, qui tous deux ont des difficultés d'apprentissage importantes.

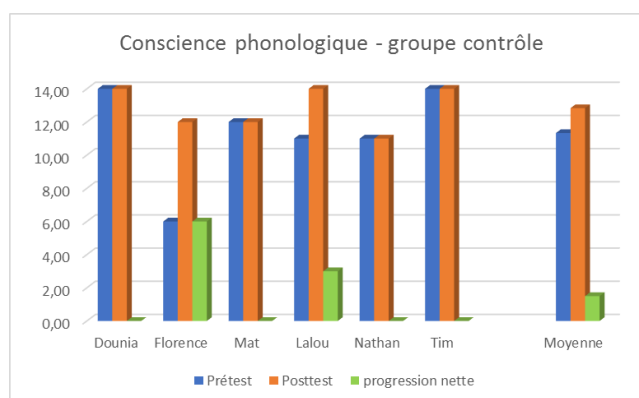
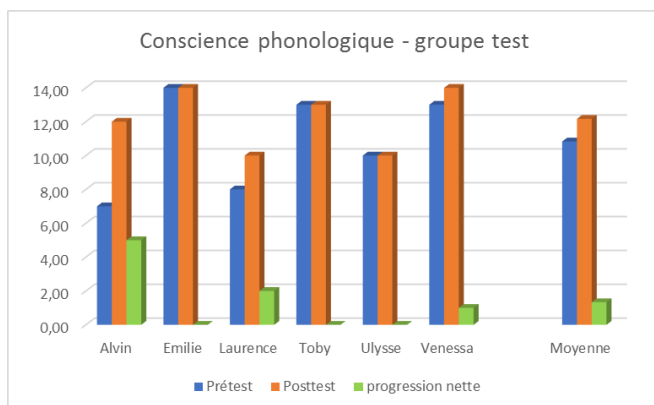
Vanessa a progressé de 9 points au total soit 82% et Tim de 7 points soit 43%. Au-delà du résultat, il est intéressant de noter le changement de posture opéré par Vanessa entre le prétest et le posttest. Lors du posttest de l'item d'encodage, Vanessa demande à l'enseignante de pouvoir relire ce qu'elle a écrit comme elle le fait dans les ateliers d'écriture. Cette pratique institutionnalisée lors des ateliers d'écriture dirigés aide les élèves à vérifier que chaque lettre est transcrite afin de pouvoir se relire sans peine. On peut observer qu'elle a transféré cette pratique dans un autre contexte pour vérifier son travail. Bucheton (2014) dit à ce propos « le dispositif, par le tissage constant que l'enseignant fait opérer aux élèves pour résoudre une tâche difficile, les conduit à reprendre, réutiliser dans un autre contexte des savoirs déjà acquis et ainsi les stabiliser » (p.229). Vanessa a changé de posture entre les deux passations ; elle a évolué d'une posture première sans contrôle sur la tâche demandée à une posture réflexive lui permettant de questionner et de vérifier sa production. Tim ne change pas de posture entre le pré et le posttest. Il adopte lors des deux passations une posture scolaire et effectue la tâche demandée sans se poser de questions. Lors du prétest, Tim fait preuve d'un excellent sens logique, lorsque je lui demande d'écrire « lapin », il écrit « lap1 » car il ne sait pas comment écrire « in ». Il n'écrit pas la fin du mot « éléphant » car il ne sait pas comment écrire le son « an ». Les mots sont écrits avec facilité et la phrase ne lui pose pas de problème. Lors du posttest il exécute parfaitement la tâche demandée, avec application, mais ne se questionne pas davantage sur son travail que lors du prétest. Le changement de posture de Vanessa lui a permis de développer ses compétences, d'adopter de nouvelles stratégies efficaces qu'elle peut transférer dans un autre contexte.

Ulysse et Nathan rencontrent tous deux d'importantes difficultés au niveau du décodage lors des prétests. Ulysse a relativement bien progressé 38% ; à la lumière d'une analyse plus fine de ses résultats, je constate que son niveau de conceptualisation de la lecture-écriture a bien évolué. Entre le prétest et le posttest d'encodage, cet élève a passé d'une écriture syllabique dominante, tant pour l'écriture des trois mots que pour l'écriture de la phrase, à une écriture alphabétique non totalement conforme à la forme orale pour l'encodage des mots, et à une écriture alphabétique conforme à la forme orale pour l'encodage de la phrase. La segmentation comporte une erreur seulement lors du posttest alors que lors du prétest il n'y avait pas de segmentation. Cet élève a passé un palier important au niveau de conceptualisation de la lecture-écriture et a compris le principe alphabétique même s'il ne maîtrise pas totalement les correspondances phonèmes-graphèmes. Pour

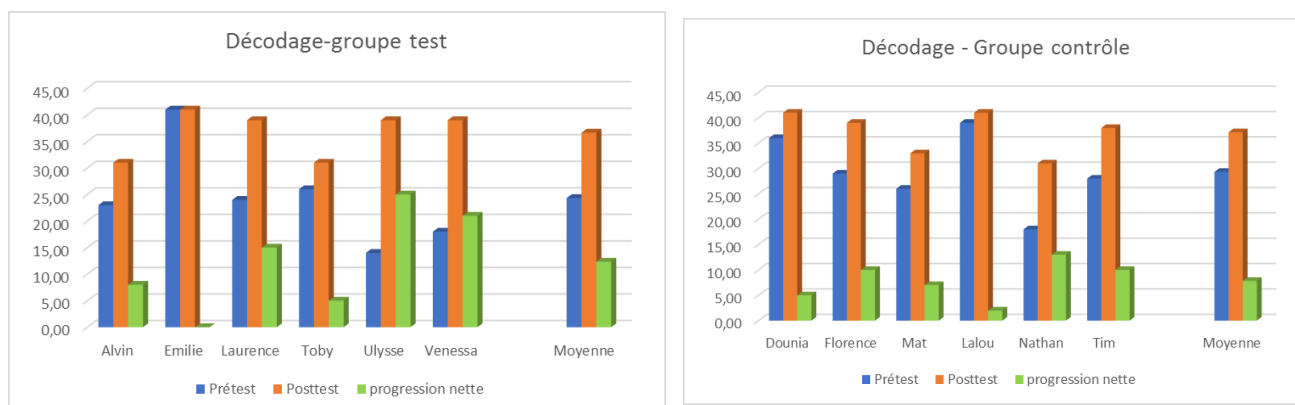
l'illustrer, il est intéressant de comparer qualitativement les situations d'octobre et janvier. En octobre, la passation de l'item d'encodage a été longue et éprouvante. Ulysse ne sait pas comment on écrit la lettre « r », après hésitation il écrit « é ». Il le transcrit de la même manière dans la phrase. Il semblait épuisé et découragé après la passation de cet item. En janvier, on observe que l'élève, bien plus outillé, se montre engagé et actif dans la démarche. Il adopte une posture réflexive qui le pousse à questionner l'enseignante sur la graphie du son « an » ou sur la segmentation de la phrase. Nathan quant à lui a eu beaucoup de difficultés lors du prétest d'encodage. Nous n'étions pas en classe et il cherchait désespérément des yeux des panneaux avec des mots afin de pouvoir copier des lettres. Cela se voit à l'écriture des trois mots car seul le mot « rat » est écrit phonologiquement, on retrouve quelques lettres de son prénom dans les deux autres mots. Pour l'écriture de la phrase la lettre « t » a été tracée comme un dessin. Lors de l'entretien en posttest Nathan s'est très peu exprimé. Il s'est donné beaucoup de peine et a répondu à quelques questions au sujet de l'écriture des lettres notamment pour le mot « éléphant ». Il a un peu progressé entre le pré et le posttest et peut écrire des mots avec une écriture syllabico-alphabétique et une phrase avec une écriture syllabique dominante. J'ai été interpellée par le peu d'interactions entre Nathan et moi ; cet élève prend volontiers la parole en classe et son discours oral est riche et bien à propos. Sa posture a passé d'une posture première où l'écriture est brute, sans lien avec l'oral lors du prétest à une posture scolaire lors du posttest, mais sans accéder à une posture réflexive et interactive.

Vanessa comme Ulysse prennent activement part à l'activité d'encodage, n'hésitant pas à questionner l'enseignante ou eux-mêmes à voix haute. Ce changement de posture que je n'ai pas observé chez les élèves du groupe contrôle offre un point de vue très intéressant sur l'enseignement dispensé aux élèves en difficulté qui risquent le décrochage scolaire. A ce propos, Bucheton et Soulé (2009) expliquent que « la pratique de l'atelier vise à observer l'activité réelle des élèves. Elle questionne donc le rapport qu'ils ont aux savoirs enseignés et aux compétences à développer. » (p.150). Une observation des stratégies d'apprentissage, de l'implication dans une tâche complexe telle que l'écriture donne à l'enseignant de précieuses informations sur l'élève et peut l'amener à changer de posture.

3.1.2 Conscience phonologique et décodage



Figures 5 et 6 : Résultats de l'item conscience phonologique



Figures 7 et 8 : Résultats de l'item décodage

L'analyse des données portant sur la conscience phonologique et le décodage vont être traités dans ce même sous-chapitre. En effet de nombreuses études montrent leur complémentarité : « [...] la conscience phonologique, en tant qu'habileté impliquée dans l'apprentissage de la lecture et plus particulièrement dans le décodage des mots et complétée par la connaissance des lettres, les deux contribuant aux compétences nécessaires pour que l'enfant comprenne le code écrit (Byrn , 1998 ; Stahl et Murray, 1988) » cités par Alves Martins et Silva (2001, p.89). Afin de rendre compte de la marge de progression de chaque groupe, chacun des items va être analysé séparément, puis dans un souci de cohérence les résultats des élèves vont être analysés en tenant compte des résultats des deux items en pré et posttest.

Dans le domaine de la conscience phonologique, les deux groupes ont une progression relativement faible. Le groupe témoin montre une progression de 21% contre 17% pour le groupe expérimental. On pourrait émettre l'hypothèse que les ateliers d'écriture dirigés n'ont pas permis aux élèves du groupe expérimental de progresser davantage que le groupe témoin. A la lumière des résultats de l'étude conduite par Chauveau (2001) le groupe de recherche émet l'hypothèse :

que généralement, les enfants les plus avancés dans les tâches d'analyse phonémique ne sont pas inexpérimentés devant la langue écrite. Selon nous, généralement, ils ont commencé à clarifier la nature de l'écrit, notamment à travers les pratiques d'écriture. Et les connaissances qu'ils ont ainsi construites les ont amenés à écouter la langue autrement et à commencer à discerner des unités phonologiques plus abstraites que la syllabes. (p.119).

Ceci amène une lecture plus fine des résultats des élèves qu'ils appartiennent au groupe expérimental ou au groupe témoin. Plusieurs élèves qui ont de bonnes performances au prétest dans l'item de conscience phonologique ont également de bonnes performances au niveau du décodage. C'est le cas d'Emilie, de Dounia et de Lalou dont les résultats en prés et posttests ont peu évolué et l'une d'entre elles était déjà au maximum. Ces trois élèves étaient lectrices en commençant la 3H, cela semblerait corroborer l'hypothèse formulée par Chauveau ci-dessus. Certains élèves dont Ulysse, Toby, Mat et Nathan n'ont pas progressé en conscience phonologique mais ont progressé de manière plus évidente en décodage.

En ce qui concerne l’item de décodage, le groupe expérimental a progressé de manière significative, 69% contre 42% pour le groupe témoin. Cet item est le seul où le groupe expérimental montre une progression plus importante que le groupe contrôle. La production d’écrit dans le cadre des ateliers d’écriture dirigés semblerait favoriser l’apprentissage des lettres et le décodage.

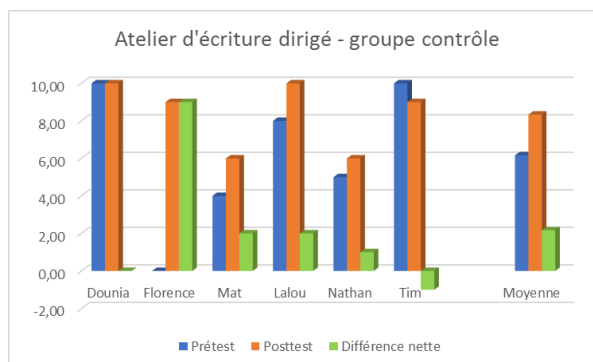
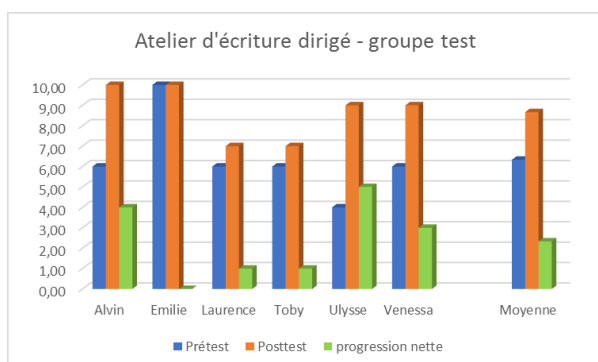
Les résultats d’Ulysse sont particulièrement intéressants. Les prétests en conscience phonologique montrent qu’il a de bonnes habiletés au niveau du traitement épiphonologique mais obtient un score faible au niveau du traitement métaphonologique. Ces résultats mis en lien avec le score faible obtenu en reconnaissance de lettres, lecture de syllabes et de mots semblent être directement corrélés. Lorsqu’on observe les résultats du posttest, Ulysse a fortement progressé dans l’item de décodage mais obtient un résultat similaire au niveau du traitement métaphonologique. Il semble dans ce cas-ci que l’apprentissage du code et la pratique des ateliers d’écriture dirigés lui ont significativement permis d’améliorer ses capacités de décodage malgré une conscience phonologique faible. Il est intéressant de constater qu’un enfant en difficulté de conscience phonologique puisse développer des capacités de maîtrise du code qui lui permettent d’accéder à une lecture fonctionnelle.

3.2 Résultats du pré et posttest durant l’intervention

Les prétests ont été mis en œuvre, la semaine du 21 au 25 octobre 2019. Les posttests ont été réalisés de la même manière, dans les semaines du 13 au 24 janvier 2020.

3.2.1 Encodage

Lorsque l’on compare les résultats du groupe expérimental et du groupe témoin on peut remarquer une progression significativement plus importante du groupe expérimental 46% contre 31% pour le groupe témoin. Une première hypothèse concernant le contexte propre à la situation de l’atelier d’écriture dirigé pourrait expliquer cette différence de progression. Une deuxième hypothèse concernant la posture de l’enseignante durant les ateliers d’écriture dirigés ainsi que les interactions entre pairs me paraissent tout aussi intéressantes à relever. Une troisième hypothèse concernant la posture de l’élève semble être d’un intérêt certain.



Figures 9 et 10 : Résultats de la production écrite durant l’intervention

3.3 Interprétation des résultats : trois hypothèses

3.3.1 Première hypothèse : le contexte de l'atelier d'écriture dirigé

La différence importante de progression du groupe expérimental dans le cadre de l'intervention pourrait s'expliquer par un degré élevé de ritualisation de la tâche établie durant les 8 séances d'atelier d'écriture. Les modalités de travail clairement identifiées par le groupe expérimental ont permis un engagement immédiat des élèves et des interactions efficaces entre les participants durant la passation du posttest. Le groupe témoin ne savait pas comment amorcer le travail d'écriture après avoir réalisé l'illustration. Aux questions de l'enseignante sur la manière d'encoder, les élèves du groupe témoin ont répondu de manière technique, on écrit entre les lignes/on écrit bien/on doit écrire en lié/ et non sur l'encodage lui-même. Le groupe témoin n'a pas vécu ce processus d'appartenance au groupe et lors du posttest, les élèves ont peu collaboré et interagi. Chacun est entré dans la tâche individuellement et a très peu partagé son travail avec le reste du groupe.

Le contexte de l'atelier d'écriture tel que proposé renforce la proximité avec les élèves et le travail individualisé au plus près de leurs besoins. L'atmosphère plutôt détendue durant les séances rend les ateliers moins scolaires ; en effet, chacun peut s'exprimer, donner son avis, poser des questions ou encore proposer son aide. A ce propos, Bucheton (2014) indique que « l'atmosphère collaborative, que permet ce travail en grande proximité de l'enseignant et des élèves, crée la dynamique dans le jeu des postures de chacun. » (p.228) Durant les ateliers, l'évaluation du travail de l'élève porte non seulement sur sa production mais aussi et surtout sur les processus en jeu dans la démarche d'écriture et la compréhension de la tâche. Lors des ateliers j'ai pu expérimenter avec émerveillement les propos de Besse (2001) au sujet de l'accompagnement des élèves dans cette démarche : « De plus, l'observation de l'enseignant des façons de travailler de ses élèves l'amène à saisir plus directement les mouvements même de l'intelligence de chaque enfant et informe sur l'état actuel de ses conceptualisations : il devient possible de proposer une aide adaptée à la « zone proximale de développement » de chacun. » (p.156). Les élèves du groupe expérimental m'ont effectivement donné à voir autre chose que des erreurs à corriger sur des exercices donnés en classe ou des difficultés de décodage. J'ai mieux compris certaines erreurs qui, sans l'éclairage précieux offert par l'observation de leurs démarches lors des ateliers d'écriture auraient été incomprises ou faussement interprétées. A ce sujet, Bucheton (2014) analyse que les enseignants « découvrent individuellement là où ils en sont. Mais ils découvrent aussi les difficultés inattendues de tâches ou de savoirs. Du coup, ils sont obligés de « s'ajuster » dans l'action et ainsi mettre en place un accompagnement, situé « à la carte » pour les élèves. » (p.228). Les 8 séances proposées au groupe expérimental ont permis aux élèves de travailler ensemble et d'apprécier les moments de partage en fin d'atelier. Cette dynamique positive s'est créée au fil des semaines ; les élèves ont formé des pairs ou des trios selon leurs affinités afin de pouvoir collaborer et s'entraider.

3.3.2 Deuxième hypothèse : la posture de l'enseignante et les interactions entre pairs

Avant de commencer cette recherche, la posture de l'enseignant était une notion assez vague que j'avais brièvement étudiée lors des ateliers de pratiques pédagogiques accompagnées où j'avais été amenée à me filmer. Lorsque j'ai commencé les lectures sur les ateliers d'écriture, notamment les travaux de Bucheton, j'ai commencé à observer plus finement ma façon d'interagir avec les élèves dans les travaux de groupe. Il est rapidement apparu que la manière la plus efficace d'analyser la posture durant les ateliers était de les filmer afin de pouvoir consacrer toute mon attention aux élèves et au déroulement de la leçon. J'ai choisi de transcrire les extraits d'un atelier d'écriture dirigé pour illustrer les éléments en lien avec l'hypothèse que la posture de l'enseignant et les interactions entre pairs sont des facteurs de progression. La posture de l'enseignant est analysée dans deux extraits tirés de la phase mini-leçon de l'atelier, les interactions entre pairs sont analysées dans deux extraits de la phase d'écriture de l'atelier.

Posture de l'enseignant :

Extrait 1 : écrire une lettre au Père Noël

En : Aujourd'hui j'aimerais que vous écriviez une lettre au Père Noël. Quand on écrit une lettre, comment est-ce qu'on commence sa lettre ?

Vanessa : On met un p'tit point euh non on écrit Père Noël

Laurence : Non il faut mettre d'abord une ligne parce que quand on parle, on doit mettre une ligne.

En : Comme quand quelqu'un parle ? Comme quand on dit la maman de Poulette Crevette dit - Oh ma chérie !

La : Oui

En : Alors ça c'est un dialogue ! Cette ligne s'appelle un tiret

En : En fait lorsqu'on commence une lettre, on commence par Cher Père-Noël

Alvin : Ah oui, comme Chère maman quand on avait écrit !

En : oui c'est juste, comme lorsqu'on a écrit la carte de Noël pour papa et maman.

Extrait 2

En : Est-ce que vous pouvez rappeler ce qui est important lorsque l'on veut écrire ?

Vanessa : Avant de commencer d'écrire et de dessiner, il faut réfléchir à quoi on veut faire

En : Oui c'est très bien. Qu'est-ce qu'on avait dit pour faire chanter les lettres ?

Va : pour écrire par exemple sapin on fait sssss aaaappin

En : Voilà et ce qui peut nous aider aussi c'est de taper les syllabes, d'accord ? sapin c'est un mot, il a combien de syllabes ?

Alvin : (tape dans ses mains) deux syllabes

En : Bien

Va : On tape sa et il y a un espace

En : Est-ce qu'il y a un espace quand on l'écrit

Laurence : Non c'est direct c'est un mot

En : oui c'est un mot ! on entend deux syllabes mais c'est un mot.

Va : oui mais il y a des petits espaces (elle montre un mot dans son cahier)

En : oui ces petits espaces sont utiles si les lettres étaient les unes sur les autres on ne pourrait pas lire. On va taper les syllabes de ton prénom.

Les élèves tapent les syllabes.

En : tu vois, ton prénom contient deux syllabes mais on l'écrit en laissant juste un petit espace entre les lettres, on ne l'écrit pas en deux parties.

Durant cette phase, les gestes de tissage sont très présents. Ils vont permettre aux élèves de relier ce qu'ils doivent faire durant l'atelier avec ce qu'ils ont déjà expérimenté comme la carte de Noël écrite pour les parents. Ils permettent aussi de clarifier certaines erreurs ou confusions comme le tiret qui précède un dialogue. Les gestes de tissage sont importants car ils donnent du sens aux apprentissages. Bucheton et Soulé (2009) soulignent que « les gestes de tissage ouvrent et ferment une situation, un exercice, les finalisent, les relient à un projet de savoir, occupent un ratio moyen de 7% des interactions. » (p.29). Ils ajoutent que des gestes de tissage insuffisants pourraient être à l'origine du décrochage scolaire d'élèves en difficulté.

Les interactions entre pairs :

Extrait 1

Toby : Moi j'aimerais écrire cher Père Noël mais j'sais pas comment on écrit /ch/

En : Qui pourrait aider Toby ? Comment est-ce qu'on écrit /ch/ (je montre le geste Borel Maisonny du ch)

Alvin : C'est un c et puis après un h

En : Bravo

Va : Non mais moi j'ai écrit /gé/

En : ok, essaye de lire ce que tu as écrits

Va : gère, ah !

En : Est-qu'on dit gère Père Noël ? Regarde (je fais le geste du ch) chchchcher

Extrait 2 (Ulysse n'a pas envie d'écrire au Père Noël mais souhaite écrire une histoire de fantôme. Je lui laisse le choix afin qu'il puisse entrer dans la tâche avec envie.)

Ulysse : un ffff comment on fait /an/, comment on fait le son /an/.

La : e et n

En : oui très bien, on peut l'écrire avec e n et aussi a n pour écrire fantôme on écrit le son /an/ a n.

Dans les interactions entre pairs que l'on observe ci-dessus, les élèves n'hésitent pas à demander de l'aide aux membres du groupe qui répondent volontiers aux sollicitations de leurs camarades. Comme le signale Besse (2001) « Dans ces situations à plusieurs, l'enfant montre comment il essaie de résoudre des problèmes

posés, quelle aide il demande à ses camarades, ce qu'il fait ensuite de cette information apportée, quelle aide il apporte aux autres. » (p.155)

Il est intéressant aussi de relever la posture de l'enseignant dans la phase délicate de l'écriture. L'enseignant doit constamment s'ajuster aux besoins de chacun afin que le petit groupe reste centré sur la tâche. La posture d'étayage didactique est également très présente, faire chanter les lettres et les sons et soutenir l'oral par le geste, inciter les élèves à utiliser la gestuelle pour écrire. Lorsqu'elle évoque les relations entre l'enseignant et les élèves en ateliers d'écriture dirigés, Bucheton indique que « la relation duale qu'il favorise entre l'enseignant et l'élève permet à ce dernier de prendre conscience de ce qu'il sait, de ce qu'il confond encore et qu'il devra travailler. » (p.229).

Les interactions entre pairs et les différentes postures de l'enseignante durant la phase d'intervention a permis au groupe de progresser en se confrontant chaque semaine à la résolution de cette tâche complexe qu'est l'écriture dans une dynamique de groupe. Les rituels de rappel des règles lors des mini-leçons, l'incitation à utiliser ses moyens de référence, le mur de mots ou l'aide des copains se sont ancrés peu à peu dans les habitudes du groupe.

3.3.3 Troisième hypothèse : La posture de l'élève face à une tâche apprise

Lors de la passation du posttest, le groupe expérimental est tout de suite entré dans l'activité contrairement au groupe témoin. Très actifs durant la mini-leçon, les élèves du groupe expérimental ont échangé leurs points de vue, se sont montrés plus autonomes, utilisant les moyens de référence ou sollicitant l'aide des pairs pour répondre à leurs interrogations. Le groupe témoin a été beaucoup plus passif et peu investi dans la tâche. Ils ont privilégié la phase de l'illustration comme lors du prétest. Dès l'étape de la mini-leçon, il a été nécessaire de solliciter activement les élèves afin de les faire démarrer dans l'activité. L'intervention s'est donc avérée structurante pour le groupe expérimental et il est intéressant d'illustrer les bénéfices des ateliers d'écriture dirigés (phase d'intervention) pour un élève en particulier, Ulysse, en comparant les situations de pré et posttest. A l'étape du prétest, alors que les élèves étaient encore peu outillés pour gérer une activité de production, Ulysse s'estimait trop petit pour écrire une histoire mais avait, en revanche, beaucoup d'idées à exprimer. Après une étape d'étayage pour l'aider à réduire et organiser ses idées sous forme d'illustrations, la mise en texte lui semblait inaccessible :

En : Alors, regarde, tu as dit que tu cuisinais du riz c'est juste ?

UI : Ben oui mais j'sais pas moi !

En : Redis-moi ce que tu pourrais écrire, regarde ton dessin et essaye

UI : Alors euh...ben un après-midi je faisais du riz

En : Oui super, très bien essaye d'écrire comme tu penses

UI : Ben bon j'écris des lettres quoi !

En : Je te répète la phrase un après-midi je faisais du riz. Qu'est-ce que tu entends au début

UI : Un

En : Très bien. (Ensuite je m'occupe d'un autre élève)

La production d'Ulysse révèle bien la présence du mot « un » suivi d'une série de lettres placées d'une manière aléatoire. Lorsque je l'interroge il me dit qu'il a écrit les lettres de l'alphabet. Un élève lui dit que ça ne veut rien dire si on écrit les lettres de l'alphabet. Ulysse reste néanmoins sur sa première idée, les interactions avec les autres ne le faisant pas changer de posture au cours de cette première séance. Il ne semble pas chercher à comprendre comment cela fonctionne, ni à faire de liens entre l'oral et l'écrit. A ce moment de l'année, Ulysse peine à intégrer les nouveaux sons, la fusion syllabique n'est pas encore acquise et le score obtenu en conscience phonologique et décodage lors des prétests est en adéquation avec ces observations. Ulysse n'est pas encore dans le processus de compréhension tel que le formule Besse (2001) :

l'enfant essaie de comprendre l'écrit, de le penser et pas seulement l'apprendre ; il s'intéresse à des questions telles que : « comment ça marche ? » et « à quoi ça sert ? » ; ce travail cognitif sur l'écrit, qui fait appel à des processus de « haut niveau », porte sur les structures de ce système d'écriture, sur ces fonctions spécifiques et ses usages actuels : « l'enfant « s'apprend » à lire en s'appropriant l'objet écriture [...]. (p.132).

Au-delà du codage proprement dit du résultat à ce prétest, c'est l'amorce du processus d'écriture pour un élève en grande difficulté qu'il me paraît ici pertinent de relever. Ce temps d'écriture a permis d'une part à l'élève d'expérimenter activement le rôle de scripteur et de procéder à ses premiers essais ; d'autre part à l'enseignant de situer l'élève dans son processus d'apprentissage pour lui proposer des appuis ajustés à sa zone proximale de développement. En effet, suite à ce moment d'écriture, un temps a été proposé pour revenir ensemble à sa production et la confronter à son intention. La période destinée aux essais et le moment de découverte de la forme exacte de l'écriture permettent selon Besse (2001) de garantir « la confrontation à l'objet. Les hypothèses que l'enfant émet sur la nature de cet objet doivent donc rencontrer leur confirmation dans une communication avec les autres utilisateurs de ce système conventionnel. » (p.137).

L'étape du posttest est révélatrice de l'évolution et des progrès significatifs de cet élève dans son rapport à l'écriture. En 45 minutes il a écrit une courte histoire de deux pages, chacune illustrée avec une phrase. Les résultats obtenus lors du posttest en décodage et en encodage sont significativement supérieurs aux résultats du prétest, et en adéquation avec les résultats du posttest en atelier d'écriture.

3.4 Retour sur la question de recherche

« L'atelier d'écriture dirigé peut-il favoriser l'appropriation du langage écrit, de la phonologie et de l'encodage chez les enfants apprentis-lecteurs de 3H en classe ordinaire ? ».

3.4.1 Les élèves ont-ils progressé au niveau du langage écrit ?

Tous les élèves soumis à l'intervention ont significativement plus progressé dans le domaine du décodage que le groupe témoin. Emilie, déjà lectrice a obtenu le maximum de points en pré et posttest. La progression d'Ulysse, de Vanessa et de Laurence est manifeste et se reflète dans la lecture de texte ou de phrase dans le contexte scolaire. Ils obtiennent respectivement, 25, 20 et 15 points de plus au posttest. Lors du prétest, Ulysse ne pouvait nommer que quelques lettres dont il ne connaissait dans la plupart des cas pas le son. Alvin et Toby ont relativement peu progressé, notamment Toby qui rencontre des difficultés importantes au niveau du déchiffrement dans le contexte de la phrase. La différence de 5 points peut s'expliquer par la lecture de 3 syllabes supplémentaires et de deux mots alors qu'en prétest aucun mot n'avait été lu. Alvin qui refait la 3H, confond toujours les lettres p/d/b/q et le son des lettres n'est pas acquis de manière sûre. Les ateliers d'écriture dirigés m'ont permis d'observer plus attentivement ces deux élèves. En ce qui concerne le groupe témoin, Dounia et Lalou qui avaient déjà un très bon résultat en prétest obtiennent le nombre de points maximum en posttest. Déjà bonnes lectrices en octobre, celles-ci se sont encore améliorées et gagnent en fluidité. Nathan, Tim et Florence, ont progressé respectivement de 13 et 10 points. Nathan rencontre d'importantes difficultés au niveau du déchiffrement dans le contexte scolaire et cette progression est encourageante car il connaît le nom des lettres et leur son. Florence et Tim progressent de manière régulière et les résultats sont conformes aux activités de lecture menées en classe. Mat dont le résultat au prétest était de 26 points n'a progressé que de 7 points, dans le contexte scolaire le déchiffrement ne s'est pas amélioré de manière significative.

3.4.2 Les élèves ont-ils progressé au niveau de la conscience phonologique ?

Non et ce n'était pas un objectif en soi. En ce qui concerne la conscience phonologique, la progression n'est pas significative pour le groupe expérimental mis à part Alvin qui réussit à isoler la syllabe de fin à raison de 4 syllabes sur 6 dans l'item de conscience méta phonologique. Lors du prétest 1 syllabe sur 6 avait pu être isolée. Laurence a légèrement progressé dans l'isolation de syllabe puisqu'elle a réussi à isoler 2 syllabes sur les 6 proposées alors que ce n'était pas possible au prétest. Vanessa a réussi tous les items ce qui, mis en lien avec ses compétences en décodage et en encodage, montre une progression homogène importante dans tous les domaines étudiés. Toby a exactement le même résultat qu'au prétest, qui était un bon résultat. A première vue, l'atelier d'écriture dirigé n'apporte pas une aide significative au niveau de la conscience phonologique chez les élèves. La conscience phonologique n'est pas travaillée spécifiquement lors des ateliers mais abordée sous forme d'aide, pour faire entendre un son dans un mot, savoir le situer, au début, au milieu, à la fin afin de l'écrire correctement.

3.4.3 Les élèves du groupe expérimental ont-ils progressé en écriture durant la phase d'intervention?

Les progrès sont importants pour chacun des élèves du groupe. Le nombre de mots a sensiblement augmenté, la segmentation s'est améliorée et l'on peut remarquer la progression au niveau de la conceptualisation de l'écriture entre le pré et le posttest. Les progrès d'Alvin au niveau de la production écrite dans le cadre des ateliers s'est beaucoup améliorés au niveau de son langage oral en premier lieu. Cet élève allophone souffrant d'un important déficit attentionnel a rencontré de grandes difficultés à mettre de l'ordre dans ses idées. Les phrases produites oralement n'étaient pas correctes et lorsqu'il passait à l'écrit, les mêmes erreurs étaient constatées. Après avoir lu quelques-unes de ses productions au groupe, certains camarades lui ont fait une réflexion à ce propos. Dans un premier temps, Alvin a reçu ces remarques avec agacement, puis, le climat de confiance s'étant établi au fil des semaines, il a pu en tenir compte et améliorer son discours oral et écrit. Cela lui a pris du temps et c'est vraiment à la fin de la période d'intervention qu'il a pris la peine d'analyser son discours oral avant de passer à l'écrit. Vanessa, élève allophone peu sûre d'elle a pu développer son langage oral et s'est révélée être une excellente conteuse. Elle a été d'une aide précieuse pour Alvin et Tobias qui rencontraient des difficultés à mettre en mot leur pensée. Son dernier texte emploie le passé simple à bon escient, Vanessa a compris que lorsqu'on raconte une histoire ou un conte, cette forme grammaticale est employée. Pour Toby, entrer dans la tâche d'écriture a été compliqué et durant les 3, 4 premières séances, ces périodes d'écriture étaient une contrainte. Il souhaitait uniquement illustrer ses histoires et nous les présenter par oral. Je lui ai rapidement proposé d'écrire un mot pour décrire son illustration à la place des phrases pour éviter de le perdre. Lors du posttest Toby a écrit une phrase sans que je l'y incite ce qui est un vrai progrès à mes yeux. Laurence avait envie d'écrire beaucoup de choses mais ses difficultés au niveau du décodage, importantes lors des premières séances l'ont un peu freinée. Il est intéressant de constater que sa progression en production écrite est corrélée à sa progression en lecture. Un changement a été constaté également dans son attitude face au travail en classe ; plus autonome, impliquée dans les tâches demandées, Laurence a investi son rôle d'élève. La situation d'Ulysse comme évoquée plus haut est sans doute la plus révélatrice du rôle important qu'ont joué les ateliers d'écriture dans la conceptualisation de la lecture-écriture chez cet élève. On peut voir au fil de ses productions comment il s'approprie l'écriture, ses essais, ses questionnements, le rapport qu'il entretient entre l'oral et l'écrit. Pour Emilie, la situation est un peu différente et je pense qu'elle aurait profité davantage de ce moment d'écriture dans un groupe plus homogène. Très en avance sur le reste du groupe, elle a accepté avec bonheur de pouvoir écrire à sa place avec un casque pour l'isoler du bruit. Les échanges durant l'atelier étaient à sens unique et les demandes d'aide étaient parfois si fréquentes qu'Emilie était dans l'impossibilité d'avancer dans son travail d'écriture. Je pense que sa progression au niveau du lexique orthographique et de la syntaxe aurait été plus importante si les interactions avec des pairs de niveau légèrement supérieur ou semblable avaient été possibles.

3.5 Limites de la recherche

3.5.1 Limites temporelles

Le facteur temporel n'est pas négligeable tant dans les résultats des élèves que dans la marge de progression constatée dans les productions écrites des élèves du groupe expérimental. En effet, la phase d'intervention s'est arrêtée lorsque les élèves ont commencé à devenir plus autonomes durant la phase d'écriture. L'emploi des moyens de références, l'aide des pairs ont contribué à donner moins d'importance au rôle de l'enseignant. Piloter le groupe est devenu une partie de plaisir car chacun des participants savait ce que j'attendais et avait investi avec enthousiasme l'activité proposée.

J'ai par ailleurs beaucoup regretté le manque de temps accordé au partage en fin de leçon, si bien qu'il m'est fréquemment arrivé de proposer 15 minutes de partage en dehors des 45 minutes d'atelier pour que les élèves puissent lire leur production dans de bonnes conditions. Je regrette aussi de ne pas avoir abordé plus précisément ce moment de lecture au reste du groupe qui a été pour chacun des membres un moment privilégié apprécié tant par le lecteur que par les auditeurs.

J'aimerais ajouter que le nombre de séances soit 8 réparties sur une durée de 8 semaines est trop court pour déterminer l'impact réel des ateliers d'écriture dirigés sur la lecture, l'écriture et la conscience phonologique. J'aurais aimé mener cette recherche sur une année scolaire au vu des résultats très encourageants au niveau du décodage qui sont significatifs notamment pour les élèves en difficultés.

3.5.2 Faiblesse de la démarche et des outils choisis

Lorsque les ateliers d'écriture sont mis en place, il est judicieux de choisir les élèves selon leur niveau scolaire. Dans le cadre de cette recherche, le choix a plutôt été pratique et la configuration du groupe aurait sans doute été différente sans cette contrainte. Comme je l'explique ci-dessus, Emilie n'a pas réellement pu tirer tous les bénéfices des interactions avec les pairs tout comme Toby, chacun étant un peu trop en décalage avec le reste du groupe. En ce qui concerne les outils choisis, le codage des productions dans le cadre de l'intervention n'a pas été simple. J'ai décidé d'adapter la cotation employée pour l'item d'encodage mais je trouve que le nombre de points donnés aux productions ne rend pas compte des progrès effectués par les élèves, le nombre de mots ou la syntaxe n'étant par exemple pas pris en compte. Si les mesures quantitatives ne rendent pas réellement compte de la progression des élèves, les mesures qualitatives sont incontestablement significatives pour les élèves du groupe expérimental.

Conclusion

L'absence de différence significative entre les deux groupes dans les items d'encodage hors intervention et de conscience phonologique pourrait amener le lecteur à conclure que les ateliers d'écriture dirigés ne favorisent pas de manière probante l'appropriation du langage écrit. Cela serait sans compter l'apport incontestable de l'entrée des élèves dans le monde de l'écrit par la grande porte, celle qui ouvre tous les possibles : écrire comme un auteur, écrire pour transmettre un message, écrire pour partager un peu de soi avec les autres. Le rapport à l'écrit s'expérimente, s'apprivoise, et devient peu à peu si familier qu'il est possible de se l'approprier, de le faire sien. Les ateliers d'écriture dirigés permettent cela et bien plus encore. Ils incitent les élèves comme les enseignants à s'améliorer, à appréhender les difficultés, les incompréhensions d'une manière réflexive afin d'y remédier en s'ajustant aux besoins de chacun. La mise en place de tels ateliers dès le début de la 3H permet aux élèves d'entrer activement dans l'écrit et d'y mettre du sens. J'exerce mon métier dans une école où l'hétérogénéité socioculturelle, cognitive et langagière des élèves est une réalité. Il est de ce fait important de prendre en compte cette grande diversité, d'apprendre à connaître le fonctionnement de chaque élève, sa façon d'entrer dans les apprentissages et d'appréhender le monde de l'école et ses codes. Bucheton (2014) évoque la sélection sociale qui prive les enfants des classes « populaires » d'un accès aux études et relève que « Depuis des années, les études sociologiques et sociolinguistiques montrent la part essentielle que joue le rapport construit à la langue écrite ainsi que les modes de pensée qu'il favorise pour la réussite scolaire. » (p.9). Les ateliers d'écriture dirigés sont un moyen parmi d'autres, mais de mon point de vue un moyen privilégié, de développer chez l'élève une attitude réflexive sur l'écrit « qui permet le développement de la pensée, l'objectivation des raisonnements, l'ajustement aux diverses formes discursives des multiples disciplines [...] » (Bucheton, 2014, p. 9).

La mise en place d'ateliers d'écriture dirigés a été un merveilleux moyen de découvrir mes élèves dans un contexte différent. Sans ce travail de recherche je ne suis pas sûre que j'aurais osé me lancer aussi tôt dans l'année (octobre) dans des ateliers d'écriture tels que proposés dans ce travail. La production d'écrits dès l'entrée en 3H est une tâche complexe qui demande à l'élève un investissement considérable. J'ai failli baisser les bras plus d'une fois tant le pilotage du groupe était compliqué ; j'ai dû apprendre à lâcher prise et à cesser de vouloir tout contrôler. Ce travail, m'a permis de réaliser que les élèves qui plus est, en difficulté sont capables d'entrer dans une tâche aussi complexe que la production écrite et d'en tirer de grands bénéfices au niveau du langage écrit.

Le plaisir, finalement assez peu évoqué dans ce travail est une part importante de la réussite des ateliers. Je peux l'affirmer sans détour, les élèves ont eu beaucoup de plaisir à participer à ces ateliers et à partager leurs productions avec les autres. Ils ambitionnaient d'écrire une courte histoire qu'ils souhaitaient présenter aux élèves de 1 et 2 H en fin d'année scolaire. Malheureusement, l'arrêt de l'école le 16 mars dernier en raison du covid 19, ne permettra pas de mener à bien ce projet. L'expérience fut pour les élèves comme pour moi une expérience riche et intense qui se renouvellera

à la rentrée prochaine pour continuer et aller plus loin encore dans ce domaine passionnant qu'est le processus d'écriture.

Je souhaite terminer ce travail par une réflexion de Fijalkow (2000) sur l'objet de l'enseignement apprentissage de la lecture et de l'écriture.

se tourner vers les pratiques de lecture et d'écriture de la vie sociale conduit, en tout premier lieu, à définir la tâche qui revient aux enseignants en termes d' « entrée dans l'écrit » plutôt qu'en termes d' « apprentissage de la lecture et de l'écriture ». Ce qui est ainsi signifié c'est un changement de définition de l'objet d'apprentissage : à un apprentissage défini comme un apprentissage technique il s'agit en effet de substituer un apprentissage défini comme le *passage à une autre culture*. (p.138).

Références bibliographiques

Alves Martins, M., Silva, C. (2001). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture : apports et limites. In G. Chauveau, *comprendre l'enfant apprenti lecteur, recherches actuelles en psychologie de l'écrit* (pp. 89-100). Paris: Retz.

Astolfi, J-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103, 5-18.

Besse, J-M. (1990). L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue française de pédagogie*, 90, 17-22.

Besse, J-M. (1999). Le développement des conceptualisations sur l'écrit chez le jeune enfant. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 1, 81-90.

Besse, J-M. (2001). L'accès au principe phonographique : ce que montrent les écritures approchées. In G. Chauveau, *comprendre l'enfant apprenti lecteur, recherches actuelles en psychologie de l'écrit* (pp. 130-158). Paris: Retz.

Bissonnette, S., Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe : des outils pour la réforme*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.

Brigaudiot. M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle : PROG-INRP*. Paris: Hachette éducation.

Brigaudiot. M. (2014). *Première maîtrise de l'écrit*. Paris: Hachette éducation.

Bucheton, D. (2006). Les postures de lecture et d'écriture : la diversité des modes de parler-penser-apprendre. *Langage et pratiques*, 29-39.

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris: Retz.

Bucheton, D. Chabanne, J-C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris: Presse Universitaire de France.

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique*, 3(3), 29-48.

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). *L'atelier dirigé d'écriture au CP. Une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Paris: Delgrave Edition.

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalité d'une démarche théorique centrée sur la pratique. Cahier de l'APLIUT. Vol. XXI No 3 (pp. 8-20).

Chauveau, G. (1997). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Paris: Retz.

Chauveau, G. (2001). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris: Retz.

Chauveau, G. Rogovas Chauveau, E. (2001). Des apprentis lecteurs en difficulté avant 6 ans. In G. Chauveau, *comprendre l'enfant apprenti lecteur, recherches actuelles en psychologie de l'écrit* (pp. 32-43). Paris: Retz.

Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris: Odile Jacob.

Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob.

Demerval, R. White, F. (1993). La psychologie de Vygotsky et la pédagogie de la situation-problème : remarques et commentaires. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 10-11, Résolution de problèmes et enseignement-apprentissage, sous la direction de Dominique-Guy Brassart. 29-37.

Ferreiro, E (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris: Hachette éducation.

Fijalkow, J. (1995). Savoir lire : didactique déclarative, procédurale, contextuelle. *Les savoirs scolaires*, 2, 121-145.

Fijalkow, J. et al (2009). L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socioconstructivisme. *Education et didactique*, 3, 63-97.

Gauthier et al. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves*. Bruxelles: de Boeck.

Jolibert, Josette. 2006. *Des enfants lecteurs et producteurs de textes : cycles 2 et 3*. Paris: Hachette.

Mazeau, M. Pouhet, A. (2018). *Bien apprendre à l'école. Lire, écrire, compter. Ce qui change avec les neurosciences*. Paris: Horay.

Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris: Odile Jacob.

Ouzoulias, A. (1996). *L'apprenti lecteur en difficulté : évaluer, comprendre, aider*. Paris: Retz.

Ouzoulias. A. (2013). Faire écrire les enfants : une urgence pédagogique et sociale. *Le Nouvel Educateur*.

Lien pour l'article en PDF : [articles\Plaquelette primaire SSFE 2014-2015.pdf](#)

Annexes

Annexe 1

Prétest et posttest hors intervention

Item 1 : Encodage

Matériel : 1 feuille blanche et un stylo

Consigne :

Je vais te demander d'écrire ton prénom en haut à droite. Je vais d'abord te demander d'écrire des noms d'animaux. Si tu ne sais pas écrire ces mots, ce n'est pas grave, tu peux les écrire comme tu penses.

Le premier mot est le mot lapin. (Possibilité de répéter 2 fois) Tu peux écrire maintenant le deuxième mot, le mot rat en dessous du mot lapin. Maintenant je vais te dicter le troisième mot, le mot éléphant tu peux l'écrire sous le mot rat.

Maintenant, je vais te dicter une phrase. J'aimerais que tu l'écrives sous le mot éléphant. Je te dicte la phrase : Tom joue avec le rat.

La phrase ne va pas être dictée mot à mot mais oralisée normalement, sans rupture. Elle pourra être répétée autant de fois que nécessaire.

Cotation pour les mots

0 = Absence de toutes traces
1 = Dessin
2 = Simulation de l'écriture et graphisme primitif : Utilisation de pseudo-lettres proches de l'écriture
3 = écriture avec prédominance de lettres : utilisation dominante de lettres par rapport aux pseudo-lettres ; lettres qui peuvent être issues du prénom de l'élève mais pas seulement. Les lettres ne sont pas utilisées pour transcrire des sons (pas de correspondance entre oral et écrit)
4 = écriture syllabique dominante : l'élève écrit une lettre par syllabe, en essayant de transcrire un de la syllabe (correct ou incorrect)
5 = Ecriture syllabico – alphabétique : les mots sont découpés et encodés de manière hétérogène, c'est-à-dire que certaines lettres produites codent une syllabe orale entière, tandis que d'autres codent un phonème (un son en début ou à l'intérieur du mot)
6 = écriture alphabétique non totalement conforme à la forme orale : écriture qui s'approche de la transcription de chaque phonème mais un ou plusieurs phonèmes sont mal codés.
7 = écriture alphabétique conforme à la forme orale : écriture qui transcrit chaque phonème de manière acceptable : tous les sons du mot sont codés par des lettres correspondant à leur valeur sonore, la production est acceptable même si l'orthographe n'est pas correcte.
8 = écriture orthographique : le mot est écrit correctement. Cas particulier : éléphant accepté sans accent.

Cotation pour la phrase

a) Même type de codage que pour les mots. Considérer l'écriture de la phrase comme un tout. Choisir parmi les codes de 0 à 8 celui qui rend le mieux compte du niveau atteint par l'élève sur le plan de sa compréhension du fonctionnement du système d'écriture du français et, en particulier, des relations qu'il entretient avec le système oral. (Choisir un code qui correspond à la dominante)
b) Indiquer le nombre de segments présents dans l'écriture de la phrase (score de 0 à X selon le nombre de segments). Un segment est matérialisé par un espace (un blanc graphique) entre deux lettres.
c) Indiquer si la graphie produite pour le mot rat est la même que dans l'écriture du mot isolé.

Item 2 : Conscience phonologique

Partie 1 : conscience épiphonologique (Item 20 Medial)

Passation orale

<p>Pour le phonème [i]</p> <p>➤ Consigne : Donner des exemples comme : « Dans radis on entend i. Tu l'entends ? Et dans papa, est-ce qu'on entend i ? Dis-moi si tu entends i dans : Isabelle- kangourou – fourmi – pirate – moto – champignon – garçon. »</p>	<p>Pour le phonème [s] :</p> <p>➤ Consigne : Même démarche que pour le phonème [i] : Exemples possibles : salade et télé... « Dis-moi si tu entends s dans : serpent – table – poisson – assiette – éléphant – pomme – glace. »</p>
--	---

Cotation : Epreuve entièrement réussie :
(Trouver 4 bons mots par série)

4 points par série

Toute autre performance :

0 point

Maximum : 8 points

Partie 2 : conscience métaphonologique (oura- Lec/Cp santé)

Passation orale

Consigne :

Dire à l'enfant que l'on va jouer avec des mots de deux syllabes qui n'existent pas.

Exemple : Trudo. L'enfant devra après avoir donné quelques exemples avec essais enlever la première syllabe.

Pseudos- mots demandés :

Sila
Lombi
Coru
Jorni
Vilo
Mable

Cotation : 1 point par bonne réponse. Maximum 6 points

<http://www.cognisciences.com/>

Item 3 : Décodage

Consigne : Demander à l'élève de nommer les lettres et le son des lettres.
L'élève devra ensuite lire les syllabes puis les mots.

Prénom : _____

e	u	r	n	t	f	p	j	b	v	m	d
me	ta	ron	po	fi	vu						
na	do	lin	ja	so	ba						
rue	pour	chat	dans	ballon							

Cotation : 1 point par bonne réponse
12 points nom des lettres
12 points son des lettres
12 points lecture de syllabes
5 points lecture de mots

Maximum : 41 points

Annexe 2 : Affichage

Mur de mots



Mots du trésor affichés sur le mur de mots et rangés selon la première lettre.

Mademoiselle u
Madame i
Monsieur a
Madame é
des
du
cheval






Crevette
rouge
bleu
samedi
avec
couleur
petite

Références 1 et 2



CODE COULEUR DES SONS





















































 jaune o - au - eau	 orange an - am - en - em	 sapin in - im - ain - ein	 violet è - ei - ai - et - ê	 bleu foncé é - er - ez
---	---	--	---	---

 rouge ou	 marron on - om	 noir oi	 bleu eu - oeu
---	---	--	--



MON MEMO DES SONS



oi noir 	ou poule 	on - om marron  pompier 	o - au - eau jaune  rose  bateau 	o - au cloche  dinosaur 	ch chapeau 
é - er - ez bleu foncé  panier  nez 	è - ei - ai - et - ê violet  neige  aigle  chèvre  fenêtre 	in - im ain - ein sapin  timbre  main  peintre 	s - z fraise  zèbre 	c - k - q - qu canard  koda  cinq  requin 	s - ss - c - ç serpent  assiette  cerise  garçon 
an - en am - em orange  serpent  lampe  empreinte 	g - gu glace  guêpe 	j - g jupe  girafe 	f - ff - ph fille  coffre  téléphone 	oeu - eu fleur  oeuf 	eu - oeu bleu  noeud 
		gn cygne 			il - ile soleil  famille 

Les documents de références 1 et 2 proviennent du blog : www.maitresseeceline.ch

Annexe 3

Tableaux d'ancrage

1. Pour écrire



- Je fais chanter les lettres et j'étire les sons.



- J'écoute le son des lettres.



- Je peux demander de l'aide à un copain ou à la maîtresse.



- Je peux prendre des mots du mur.



- Je peux utiliser mon sous-main.



- Je peux utiliser mes références



2.



1. Je cherche des idées



2. J'explique ce que je veux raconter



3. J'illustre mon histoire.



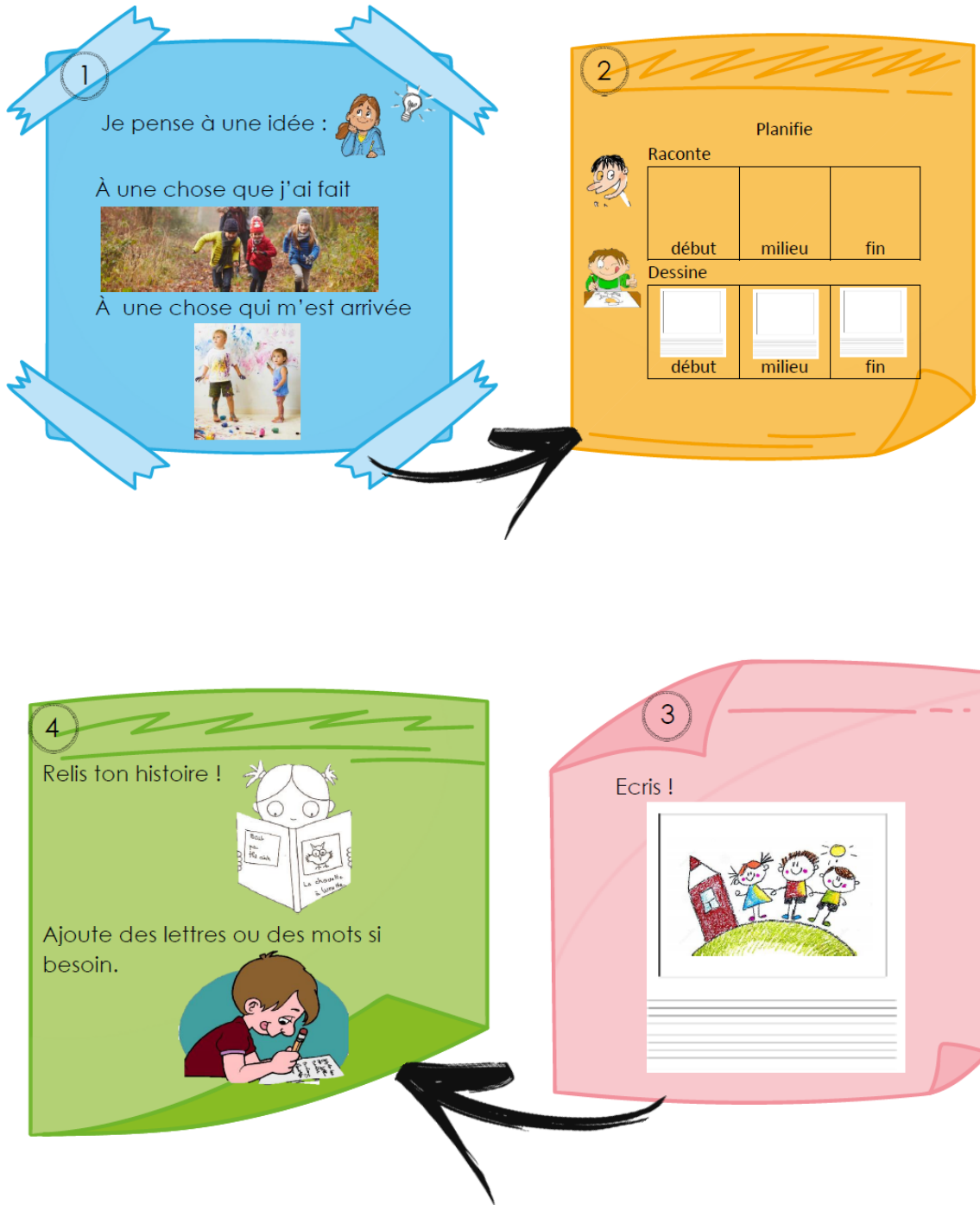
4. J'écris mon histoire.



5. Je partage mon histoire avec le groupe.

3.

Comment écrire une histoire



Annexe 4

Page de lignage pour la production écrite



Annexe 5

Cotation sur la production écrite :

*Nombre de mots	Segmentation	correcte	cotation	total
-----------------	--------------	----------	----------	-------

*Le nombre de mots est à titre indicatif, aucun point n'est attribué pour cette information.

1 point pour la segmentation si elle est présente même avec des erreurs.

1 point si la segmentation de la phrase est correcte.

De 0 à 8 selon le niveau de conceptualisation de l'écriture dans la production.

Total de point maximum : 10

Annexe 6

Tableau 1 : Résultats de l'item d'encodage « écriture tâtonnée » prétest

	Écriture du prénom	Cotation des 3 mots	Écriture de la phrase	Segmentation phrase	Graphie rat	Total de points
Groupe test						
Alvin	1	5	4	4	1	15
Emilie	1	8	8	5	1	23
Laurence	1	5	3	1	1	11
Toby	1	4	4	1	0	10
Ulysse	1	4	4	2	1	13
Vanessa	1	4	5	1	0	11
Groupe contrôle						
Dounia	1	5	6	1	1	14
Florence	1	5	4	1	1	12
Mat	1	4	3	1	0	9
Lalou	1	8	6	4	1	20
Nathan	1	3	3	1	0	8
Tim	1	6	6	1	1	15

Tableau 2 : Résultats de l'item d'encodage « écriture tâtonnée » posttest

	Écriture du prénom	Cotation des 3 mots	Écriture de la phrase	Segmentation phrase	Graphie rat	Total de points
Groupe test						
Alvin	1	6	7	5	1	20
Emilie	1	8	8	5	1	23
Laurence	1	7	7	1	1	17
Toby	1	5	6	2	1	15
Ulysse	1	6	7	3	1	18
Vanessa	1	6	8	4	1	20
Groupe contrôle						
Dounia	1	6	8	5	1	21

Florence	1	6	6	3	1	17
Mat	1	5	5	1	0	12
Lalou	1	8	8	5	1	23
Nathan	1	5	4	1	1	12
Tim	1	8	7	5	1	22

**Tableau 3 : Tableau comparatif de l'item d'encodage « écriture tâtonnée »
prétest / posttest**

Groupe test			Groupe contrôle		
Alvin	15 20	+ 5	Dounia	14 21	+ 7
Emilie	23 23	-	Florence	12 17	+ 5
Laurence	11 17	+ 6	Mat	9 12	+ 3
Toby	10 15	+ 5	Lalou	20 23	+ 3
Ulysse	13 18	+ 5	Nathan	8 12	+ 4
Vanessa	11 20	+ 9	Tim	15 22	+ 7
Moyenne du groupe		+ 5	Moyenne du groupe		+ 4,83

Annexe 7

Tableau 4 : Résultats de l'item de conscience phonologique prétest

	Conscience phonologique		Total de points
	Traitement épiphonologique	Traitement métaphonologique	
Groupe test			
Alvin	6/8	1/6	7
Emilie	8/8	6/6	14
Laurence	8/8	0/6	8
Toby	8/8	5/6	13
Ulysse	8/8	2/6	10
Vanessa	8/8	5/6	13
Groupe contrôle			
Dounia	8/8	6/6	14
Florence	6/8	0/6	6
Mat	8/8	4/6	12
Lalou	8/8	3/6	11
Nathan	8/8	3/6	11
Tim	8/8	6/6	14

Tableau 5 : Résultats de l'item de conscience phonologique posttest

	Conscience phonologique		Total de points
	Traitement épiphonologique	Traitement métaphonologique	
Groupe test			
Alvin	8/8	4/6	12
Emilie	8/8	6/6	14
Laurence	8/8	2/6	10
Toby	8/8	5/6	13
Ulysse	8/8	2/6	10
Vanessa	8/8	6/6	14
Groupe contrôle			
Dounia	8/8	6/6	14
Florence	8/8	4/6	12
Mat	8/8	4/6	12
Lalou	8/8	6/6	14
Nathan	8/8	3/6	11
Tim	8/8	6/6	14

**Tableau 6 : Tableau comparatif de l'item de conscience phonologique
prétest / posttest**

Groupe test			Groupe contrôle		
Alvin	7 12	+ 5	Dounia	14 14	-
Emilie	14 14	-	Florence	6 12	+ 6
Laurence	8 10	+ 2	Mat	12 12	-
Toby	13 13	-	Lalou	11 14	+ 1
Ulysse	10 10	-	Nathan	11 11	-
Vanessa	13 14	+ 1	Tim	14 14	-
Moyenne du groupe		+ 1,33	Moyenne du groupe		+ 1,5

Annexe 8

Tableau 7 : Résultats de l'item de décodage prétest

	Nom des lettres	Son des lettres	syllabes	mots	Total
Groupe test					
Alvin	6/12	8/12	6/12	2/5	23/41
Emilie	12/12	12/12	12/12	5/5	41/41
Laurence	9/12	9/12	5/12	1/5	24/41
Toby	10/12	10/12	5/12	1/5	26/41
Ulysse	6/12	5/12	3/12	0/5	14/41
Vanessa	5/12	8/12	4/12	1/5	18/41
Groupe contrôle					
Dounia	12/12	12/12	10/12	2/5	36/41
Florence	11/12	11/12	6/12	1/5	29/41
Mat	10/12	10/12	5/12	1/5	26/41
Lalou	12/12	12/12	11/12	4/5	39/41
Nathan	7/12	7/12	4/12	0/5	18/41
Tim	10/12	10/12	7/12	1/5	28/41

Tableau 8 : Résultats de l'item de décodage posttest

	Nom des lettres	Son des lettres	syllabes	mots	Total
Groupe test					
Alvin	8/12	9/12	9/12	5/5	31/41
Emilie	12/12	12/12	12/12	5/5	41/41
Laurence	12/12	12/12	10/12	4/5	39/41
Toby	11/12	10/12	8/12	2/5	31/41
Ulysse	12/12	12/12	11/12	4/5	39/41
Vanessa	11/12	12/12	11/12	4/5	39/41
Groupe contrôle					
Dounia	12/12	12/12	12/12	5/5	41/41
Florence	11/12	12/12	11/12	5/5	39/41
Mat	7/12	12/12	10/12	4/5	33/41

Lalou	12/12	12/12	12/12	5/5	41/41
Nathan	10/12	11/12	9/12	1/5	31/41
Tim	10/12	11/12	12/12	5/5	38/41

Tableau 9 : Tableau comparatif de l'item de décodage prétest / posttest

Groupe test			Groupe contrôle		
Alvin	23 31	+ 8	Dounia	36 41	+ 5
Emilie	41 41	-	Florence	29 39	+ 10
Laurence	24 39	+ 15	Mat	26 33	+ 7
Toby	26 31	+ 5	Lalou	39 41	+ 3
Ulysse	14 39	+ 24	Nathan	18 31	+ 13
Vanessa	18 39	+ 21	Tim	28 38	+ 10
Moyenne du groupe		+ 12,33	Moyenne du groupe		+ 7,83

Annexe 9

Tableau 10 : Résultats de la production écrite en intervention prétest

	segmentation	Segmentation correcte	Nombre de mots	cotation	Total
Groupe test					
Alvin	0	0	4	6	6
Emilie	1	1	8	8	10
Laurence	0	0	5	6	6
Toby	1	0	5	5	6
Ulysse	1	0	3	3	4
Vanessa	0	0	6	6	6
Groupe contrôle					
Dounia	1	1	7	8	10
Florence	1	1	2	-	-
Mat	0	0	4	4	4
Lalou	0	0	6	8	8
Nathan	1	0	3	4	5
Tim	1	1	8	8	10

Tableau 11 : Résultats de la production écrite en intervention posttest

	segmentation	Segmentation correcte	Nombre de mots	cotation	Total
Groupe test					
Alvin	1	1	9	8	10
Emilie	1	1	10	8	10
Laurence	1	0	10	6	7
Toby	1	0	13	6	7
Ulysse	1	1	11	7	9
Vanessa	1	1	10	7	9
Groupe contrôle					
Dounia	1	1	14	8	10
Florence	1	1	5	7	9

Mat	1	0	5	5	6
Lalou	1	1	11	8	10
Nathan	1	0	9	5	6
Tim	1	1	5	7	9

**Tableau 12 : Tableau comparatif de l’item de production écrite en intervention
prétest / **posttest****

Groupe test		Groupe contrôle	
Alvin	6 10 + 4	Dounia	10 10 -
Emilie	10 10 -	Florence	- 9
Laurence	6 7 + 1	Mat	4 6 + 2
Toby	6 7 + 1	Lalou	8 10 + 2
Ulysse	4 9 + 5	Nathan	5 6 + 1
Vanessa	6 9 + 3	Tim	10 9 - 1
Moyenne du groupe	+ 2,33	Moyenne du groupe	+ 1,25

Annexe 10

Tableau 13 : Tableaux de cotation du groupe test avec production prétest

	Nombre de mots	Segmentation	correcte	Mot-cible	production	cotation	total
Alvin	4	non	0	était	mato	6	6
				à l'école	laékol		
				avec	avk		
Production	Salman matolaékolavk						
oralement	Salman était à l'école avec ses copains.						

Emilie	8	oui	+ 1	je suis allée	J'alé	8	10
				lécole	l'école		
Production	un matin j'alé à lécole de danse						
	Un matin je suis allée à l'école de danse.						

Toby	5	oui	0	matin	mat	5	6
				clown	clon		
				eu peur	luper		
Production	Unmatclon luper						
Oralement	Un matin, j'ai croisé un clown et j'ai eu peur						

Ulysse	3	oui	0	après-midi	nei	3	4
				faisais	fé		
				du riz	dakrji		
Production	unneioifxyvoiofévol Itzdakrjimw						
Oralement	Un après-midi je faisais du riz						
Remarque	Cet élève a recopié les lettres affichées dans la classe et sur le mur de mots. Cette première activité n'avait pas de sens pour lui. Ecrire signifiait recopier les lettres de l'alphabet, ce qu'il a fait pour répondre à la consigne : écris ce que tu fais sur ton illustration.						

Laurence	5	non	0	matin	mat	6	6
				J'allais	glé		
				au	o		
				rtavai	travail		
Production	unmatgléortavail						
	Un matin j'allais au travail						

Vanessa	6	non	0	matin	matun	6	6
				je suis	jcui		
				allée	lalré		
				ma sœur	mase		
Production	unmatunjcuilalrépavec mase						
Oralement	Un matin je suis allée à la ferme avec ma sœur.						

Tableau 14 : Tableaux de cotation du groupe test avec production posttest

	Nombre de mots	Segmentation	correcte	Mot-cible	production	cotation	total
Alvin	9	oui	+1	m'achète	ma cheté	6	8
				cadeau	cadeaux 2x		
				comme	com		
				c'est	sé		
				?	udgon		
Production	maman ma cheté un cadeaux. com cadeaux, sé une udgon						
	Maman m'achète un cadeau. Comme cadeau, c'est une ?						

Emilie	10	oui	+ 1	dans	dan	8	10
				traîneau	trènoe		
Production	Un matin je suis allée dan le trènoe du père Noël						
	Un matin je suis allée dans le traîneau du Père Noël						

Toby	13	oui	0	matin	mat	6	7
				clown	clon		
				eu peur	luper		
Production	un juor jesizaléave mon velo obor dlaroute.						
	Un jour, je suis allé avec mon vélo au bord de la route.						

Ulysse	11	oui	+ 1	fusée	fuse	7	8
				sur	cur		
				quand	can		
				elle	è		
				arriva	ariva		
				elle	lè		
				explosa	esxplosa		
production	une fuse va cur la lune canèariva lè esxplosa						
	Une fusée va sur la lune Quand elle arriva elle explosa.						

Vanessa	10	oui	+1	temps	tan	7	9
				passa	psa		
				Noël	noël		
				arriva	ariva		
				enfants	sanfan		
				étaient	et té		
production	Le tan psa et Noël ariva. Les sanfan et té patients						
	Le temps passa et Noël arriva. Les enfants étaient patients.						
Remarque	Cette élève a écrit la suite d'une histoire commencée avant Noël car elle souhaitait la terminer.						

Annexe 11

Tableau 15 : Tableaux de cotation du groupe contrôle avec production prétest

	Nombre de mots	Segmentation	correcte	Mot-cible	production	cotation	total
Dounia	7	oui	+ 1	pan cakes	panceic	8	10
Production	Alexandra avec sa maman cuisine des panceic						
oralement	Alexandra avec sa maman cuisine des pan cakes						

Florence	2	2				
Production	Matias Safiya					
Oralement	Matias se promène avec Safiya					
Remarque	Cotation compliquée car l'élève s'est rappelée l'écriture du prénom d'un camarade et elle savait écrire le sien. C'était très compliqué pour elle d'essayer d'écrire « se promène avec », elle est restée bloquée.					

Tim	8	oui	+ 1	on	en	8	10
				faisait	fesé		
				des	dé		
				pâtes	pat		
Production	Ken avec mon papa en fesé dé pat						
	Quand avec mon papa on faisait des pâtes.						

Mat	4	non	0	première	pre	4	5
				que	c		
				j'ai	j		
Production	lapreascjnt						
Oralement	La première fois que j'ai mis la tête sous l'eau.						

Lalou	6	non	0	J'ai	jai	8	8
				été	té		
				Y aller	ialé		
				faire	fér		
Production	jaitéialéférdupatin						
Littéralement	J'ai été y aller faire du patin						
Formulation correcte	Je suis allée faire du patin						

Nathan	3	oui	0	ils sont allés	isaa alê	4	5
Production	Isaa alê						
Oralement	Ils sont allés se promener						

Tableau 16 : Tableaux de cotation du groupe contrôle avec production posttest

	Nombre de mots	Segmentation	correcte	Mot-cible	production	cotation	total
Dounia	14	oui	+ 1	était	te tet	8	10
				une	nue 2x		
				fois	foua		
				filie	fi		
				qui	ci		
				avait	ave		
				anniversaire	anniversere		
				en	an		
Production	Il te tet nue foua nue petite fi ci ave son anniversere an mars						
	Il était une fois une petite fille qui avait son anniversaire en mars.						

Florence	5	oui	+ 1	j'ai	jé	8	10
				reçu	resu		
				des	dé		
				cadeaux	cado		
				emballés	enbalé		
Production	Jé resu dé cado enbalé						
	J'ai reçu des cadeaux emballés						

Tim	5	oui	+ 1	J'ai	gé	8	10
				reçu	resu		
				toupie	toupi		
Production	gé resu une toupi Nado						
	J'ai reçu une toupie Nado						

Lalou	11	oui	0	était	est é	8	10
				fois	foi		
				l'océan	losean		
				tortue	tortu		
				c'était	sété		
				seule	sel		
Production	il est é une foi dans losean une tortusétélasel.						
	Il était une fois dans l'océan une tortue, c'était la seule.						

Mat	5	oui	0	J'ai	jé	5	6
				reçu	ru		
				toupies	toupi		
				j'en ai	j		
				reçu	rsu		
Production	jérutoupi jrsu 5						
Oralement	J'ai reçu des toupies j'en ai reçu 5						

Nathan	9	oui	0	J'ai	j	5	6
				des	dé		
				vaches	vach 2 x		
				regarde	reg		
				les	lles		
Production	jvudévach èmamanreg llesvach.						
	J'ai vu des vaches et maman regarde les vaches.						