

L'évolution des représentations des élèves de 2H sur l'écrit et ses fonctions

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

Sous la direction de Catherine Tobola Couchepin

Salamin Kristel

Anniviers (VS)

2017

St-Maurice, le 15 février 2017

Remerciements

Je remercie les deux enseignants qui ont participé à ma recherche et qui m'ont ouvert leur classe. Je remercie particulièrement l'enseignante de la classe A et ses élèves qui se sont engagés dans l'intervention pendant six semaines.

Je remercie ma directrice de mémoire, Catherine Tobola Couchepin, pour son aide et ses précieux conseils tout au long de ce travail.

Je remercie Patricia Chardon Kaufmann et Janine Barmaz pour leur patience et leur intérêt dans la relecture de ce mémoire.

A. Résumé

Le plan d'études romand ainsi que les moyens d'enseignement actuels, tels que *Dire, Ecrire, Lire* ou *S'exprimer en français*, mettent notamment en avant la communication comme objectif d'apprentissage de la langue d'enseignement au cycle 1 à travers la connaissance des caractéristiques des genres de textes. Cependant, la plupart des élèves de cet âge, qui sont plongés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, n'ont aucune idée des buts de cet apprentissage et des fonctions de l'écrit.

Par cette recherche, nous nous intéressons à l'impact d'un travail à l'aide d'une séquence construite sur les représentations de l'écrit des élèves débutants scripteurs.

À l'aide d'un questionnaire et d'entretiens semi-directifs adressés aux élèves et aux enseignants, nous récoltons leurs représentations sur l'écrit et ses fonctions, que nous tentons de faire évoluer grâce à une séquence d'enseignement/apprentissage créée sur la base de l'album « Martine en voyage » et qui propose plusieurs situations d'écriture : LEEP, DA et TR.

Suite à notre recherche, nous constatons qu'un travail à l'aide d'une séquence construite ou qu'un temps d'enseignement de six semaines contribuent tous deux à faire évoluer les représentations des élèves à propos de l'écrit. Néanmoins, le travail par séquence sensibilise les élèves aux traces écrites rencontrées à l'extérieur et, grâce à lui, ils sont davantage capables de tisser des liens entre le travail scolaire et des situations familiales.

De plus, le travail par LEEP, DA et TR participe à l'évolution des connaissances en générales d'un groupe d'élèves, mais soutient davantage l'évolution des représentations d'un élève avec difficultés à propos de la définition de l'écriture.

B. Mots-clés

Écriture, communication, fonctions de l'écrit, apprentissage de l'écriture, représentations des élèves, situations d'écriture : LEEP, DA, TR.

Table des matières

C. Introduction.....	5
D. Partie théorique.....	6
1. Problématique	6
1.1. La communication au centre des apprentissages	6
1.1.1. La rénovation du français : l'apparition du PER	6
1.1.2. Les nouveaux moyens d'enseignement.....	7
1.2. Apprentissage de l'écrit	9
1.2.1. L'écrit dans sa complexité ou sa simplicité ?	9
1.3. L'écrit et les outils	10
1.3.1. L'écrit, ses outils et ses fonctions.....	10
2. Cadre conceptuel.....	12
2.1. Les origines de l'écrit	12
2.1.1. Définition de l'écriture	12
2.1.2. L'origine de l'écrit.....	12
2.2. La communication.....	14
2.2.1. Les principes de la communication	14
2.2.2. Les genres de textes	16
2.2.3. Les fonctions de l'écrit	19
2.2.4. L'apprentissage de l'écriture au cycle 1	21
2.3. Les outils de l'enseignement de l'écrit.....	22
2.3.1. Définition d' « outil »	22
2.3.2. Lecture/écriture émergente provisoire (LEEP)	23
2.3.3. La dictée à l'adulte (DA)	25
2.3.4. Le texte de référence (TR).....	26
2.3.5. La production textuelle orthographique	27
3. Questions de recherche.....	28
4. Hypothèses.....	28
5. Présentation du dispositif.....	29
5.1. Le questionnaire	30
5.2. Les entretiens	31
5.3. La séquence.....	32
E. Partie empirique.....	35
6. Les résultats	35
6.1. Le niveau général des deux classes et le rapport à l'écrit des enseignants	35

6.2. Le niveau des huit élèves désignés.	39
6.3 Séquence d'enseignement-apprentissage et temps d'enseignement	42
6.4. Les représentations pré et post-séquence des élèves	48
6.4.1. Analyse des résultats sous-question Q1.1.	48
6.4.2. Analyse des résultats sous-question Q1.2.	53
7. Conclusion.....	60
7.1. Réponses aux questions de recherche.....	60
7.2. Critique de la démarche	63
7.3. Pistes d'amélioration	64
7.4. Aller plus loin	64
8. Références bibliographiques.....	65
F. Annexes.....	67
G. Certificat d'authenticité.....	100

C. Introduction

La lecture et l'écriture sont des apprentissages essentiels dans les petits degrés primaires. La plupart des enfants entrent avec beaucoup de motivation dans ces apprentissages nouveaux pour eux. Comment les élèves se représentent-ils ces apprentissages ? Quelles fonctions leur attribuent-ils ? Comment sont-ils présentés et travaillés avec eux ? Ce sont les questions que nous nous sommes posées au début de notre travail. En effet, pour maintenir une motivation tout au long de la scolarité, il est important que les élèves trouvent du sens à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Le plan d'étude romand (PER), entré en vigueur en 2010 dans tous les cantons de la Suisse romande, pose un cadre pour la langue d'enseignement. La visée prioritaire est la communication. Le travail par genres de textes, qui demande à l'élève d'être un acteur dans une situation de communication, est mis en avant dès la 1H. En effet, concernant la compréhension et la production orale ou écrite, plusieurs entrées par les genres de textes sont possibles notamment à travers :

- les textes qui racontent ;
- les textes qui relatent ;
- les textes qui argumentent ;
- les textes qui transmettent des savoirs ;
- les textes qui règlent des comportements ;
- les textes qui jouent avec la langue.

Afin de suivre les directives du PER, les nouveaux moyens d'enseignement pour le cycle 1 tels que *S'exprimer en français* ou *Dire, Écrire, Lire* proposent également des séquences d'enseignement/apprentissage qui travaillent diverses situations de communication tout en travaillant les genres de texte. Les situations de communication choisies donnent du sens à l'apprentissage de l'écrit en classe.

Avec le travail par genres de textes, le PER demande également d'identifier les fonctions de la lecture et de l'écriture : *L1 11-12 – Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite en identifiant les fonctions de la lecture-écriture*. Il va de soi que l'identification de ces fonctions amène également plus de sens à l'apprentissage du code alphabétique. Cependant, lorsque nous interrogeons des élèves de 4H, peu d'enfants sont capables de reformuler ces fonctions et d'explicitier le but de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Notre recherche s'intéresse aux représentations qu'ont les élèves de 2H sur les fonctions de l'écriture. Après avoir recueilli les représentations des débutants scripteurs, nous proposons à une classe de 2H de travailler une séquence d'apprentissage construite. Grâce à cette dernière, ils devraient pouvoir identifier et reformuler quatre fonctions de l'écrit que nous avons sélectionnées : mémoriser, donner des informations, faire agir et écrire pour le plaisir.

L'objectif de ce travail est d'identifier à quel point la mise en activité des élèves par des lectures et des outils didactiques tels que la lecture-écriture émergente provisoire (LEEP), la dictée à l'adulte (DA) et l'usage du texte de référence (TR) permettent à de très jeunes élèves d'identifier et de nommer clairement plusieurs fonctions de l'écrit qui sont en lien avec leur vie quotidienne. Cette connaissance pourrait permettre aux élèves plus faibles de trouver et maintenir in fine leur motivation à l'apprentissage complexe de l'écriture et de la lecture.

Cette recherche présente ainsi une séquence construite par nos soins, sa mise en place par une enseignante et ses implications sur l'identification des fonctions de l'écrit chez les élèves de 5-6 ans et leur motivation à entrer en apprentissage.

D. Partie Théorique

1. Problématique

1.1. La communication au centre des apprentissages

Depuis les années 70, l'école évolue grâce aux recherches sur l'apprentissage des élèves. De ces recherches, plusieurs plans d'études ont vu le jour, jusqu'au plan d'études actuel pour les cantons romands : le plan d'études romand ou PER. La langue 1 ou langue d'enseignement, le français, s'est trouvée remodelée avec de nouveaux buts et approches sur les axes enseignant-élève et élève-savoir. Il suffit de regarder les objectifs généraux du PER concernant la langue 1 pour le cycle 1 pour comprendre que la communication est maintenant au centre des apprentissages. Les directives du PER influencent également les objectifs des nouveaux manuels du maître, qui travaillent la communication. En effet, les buts de la méthode *Dire Écrire, Lire*, par exemple, sont la familiarisation avec la langue d'enseignement, qui est le français, la compréhension orale et écrite de textes, la distinction de l'oral et de l'écrit, d'après leurs propriétés et le fonctionnement de la langue : syntaxe, champs lexicaux, identification des mots et des lettres (Auvergne, 2011).

1.1.1. La rénovation du français : l'apparition du PER

Depuis les années 80, les autorités chargées de l'éducation et de l'instruction tendent vers une modernisation des apprentissages. Ainsi, en 1985, le canton de Fribourg fixe des intentions concernant la lecture et l'écriture émergente à l'éducation préscolaire. En 1992 apparaît dans les écoles enfantines la compétence « à communiquer aussi bien à l'oral qu'à l'écrit » dans le domaine langue grâce à la brochure « Une école enfantine pourquoi et Objectifs et Activités préscolaires ». En 2000, le Service de l'enseignement primaire fribourgeois de langue française met en avant des activités portant sur le langage oral et écrit pour son canton. Finalement, en 2010, la CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) introduit le plan d'étude romand (PER), dont le domaine langue, demande de lier les apprentissages lire-écrire-écouter-interagir (Ansen Zeder & Joye-Wicki, 2012).

L'apparition du PER et sa mise en place ont standardisé les objectifs et les progressions d'apprentissage pour toute la Suisse romande. Concernant la langue d'enseignement, les objectifs pour le cycle 1 visent la maîtrise du français et le développement des compétences de communication (en français, mais aussi dans plusieurs langues étrangères).

Aujourd'hui, le PER définit l'enseignement de la langue 1 pour les enseignants de la Suisse romande autour de quatre visées prioritaires (CIIP, 2010):

- Maîtriser la lecture et l'écriture et développer la capacité de comprendre et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit en français.
- Découvrir les mécanismes de la langue et de la communication.
- Développer des compétences de communication opérationnelles dans plusieurs langues.
- Construire des références culturelles et utiliser les Médias, l'Image et les Technologies de l'Information et de la Communication.

Ces quatre visées prioritaires sont développées d'après les grandes finalités du domaine langue, qui sont :

- apprendre à communiquer et communiquer ;
- maîtriser le fonctionnement des langues/réfléchir sur les langues ;
- construire des références culturelles ;
- développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage (CIIP, 2010).

La première finalité, apprendre à communiquer et communiquer, a été construite pour que l'élève développe la langue et la communication dans un sens pragmatique, afin qu'il puisse répondre aux exigences futures du monde professionnel et social. Ainsi, il développe des compétences orales et écrites et un savoir-faire indispensable à son rôle de citoyen. Ceci se réalise grâce à l'acquisition d'outils, de techniques et de stratégies de compréhension, et par la maîtrise de la lecture et de l'écriture. Ces compétences sont développées dans des situations concrètes telles que « la mémorisation de comptines et de chansons, la mise en scène d'histoire, la compréhension de consignes, la production d'histoires avec l'aide d'un adulte... » (p.15).

Pour ce qui est de la deuxième finalité, maîtriser le fonctionnement des langues/réfléchir sur les langues, elle a pour but principal de faire prendre conscience à l'élève des liens qui existent entre la graphie et la phonie, que toutes les langues sont construites d'une manière organisée grâce à la conjugaison, l'orthographe, la syntaxe et la grammaire.

La troisième finalité, construire des références culturelles, veut amener la notion de langue commune dans la classe. Elle s'approche du langage écrit et prépare une future culture littéraire.

La dernière finalité, développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage, tend à développer la curiosité de l'élève pour la langue sous plusieurs formes, en entrant progressivement dans l'écrit, en jouant avec elle à l'aide de comptines, de devinettes, en découvrant des langues étrangères (CIIP, 2010).

Ces quatre finalités peuvent être traitées selon huit axes différents qui sont définis dans le PER comme : *Compréhension de l'écrit – Production de l'écrit – Compréhension de l'oral – Production de l'oral – Accès à la littérature – Fonctionnement de la langue – Approches interlinguistiques – Écriture et instruments de la communication*. De ces huit axes découlent six objectifs généraux pour le cycle 1 :

- L1 11-12 – Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite ;
- L1 13-14 – Comprendre et produire des textes oraux d'usage familial et scolaire ;
- L1 15 – Apprécier des ouvrages littéraires ;
- L1 16 – Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes ;
- L1 17 – Identifier l'organisation et le fonctionnement de la langue par l'observation et la manipulation d'autres langues ;
- L1 18 – Découvrir et utiliser la technique de l'écriture et les instruments de la communication (CIIP, 2010).

Après la mise en place du PER dans les écoles romandes, de nouveaux moyens d'enseignement romands ont été développés afin de correspondre aux objectifs fixés par les autorités de l'éducation et de l'instruction. Comme nous l'avons vu ci-dessus, l'une des visées des objectifs pour la langue d'enseignement est actuellement de conjuguer, lire, écrire, écouter, interagir. C'est pourquoi les nouveaux moyens de référence ont généralement pour but de créer des situations concrètes, d'amener des activités dans lesquelles les élèves ont la possibilité d'acquérir des outils et des techniques afin de s'exprimer oralement ou par l'écrit dans une visée communicative et adaptée à la situation de communication. À côté de cette dimension, ces moyens visent également à développer les savoirs des élèves à propos du code alphabétique et du système phonème-graphème.

1.1.2. Les nouveaux moyens d'enseignement

La définition des objectifs et finalités pour la langue d'enseignement amène la création de nouveaux moyens d'enseignement. Nous en citerons ici deux qui se trouvent actuellement dans les classes des degrés élémentaires : *S'exprimer en français* et *Dire, Écrire, Lire*.

Pour Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001), la collection *S'exprimer en français* permet un enseignement différencié et conjoint de l'oral et de l'écrit. Elle se concentre sur les

dimensions de l'expression écrite et orale. Elle offre des textes de référence écrits et oraux comme base pour l'expression des élèves. Ce moyen d'enseignement favorise des mises en situations concrètes à l'aide de projets de classe.

Pour Auvergne, Jaquier, Lathion, Richoz, Rouèche et Madelon (2011), les albums *Dire, Écrire, Lire* permettent aux élèves de travailler d'abord la compréhension d'images pour ensuite passer à la compréhension textuelle. Au départ, ces albums mettent en avant le langage oral pour arriver par la suite à la langue écrite. Ils présentent également, en parallèle, un travail sur le code alphabétique, grâce aux situations d'écriture proposées aux élèves :

- lecture/écriture émergente provisoire (LEEP) ;
- dictée à l'adulte (DA) ;
- texte de référence (TR).

La LEEP permet de mettre l'élève dans un rôle de lecteur-scripteur, où il doit différencier l'écrit de l'oral. Il apprend à différencier image et texte. Il comprend ainsi l'importance de la connaissance des lettres pour l'apprentissage de la lecture-écriture.

La dictée à l'adulte (DA) permet de travailler davantage les différences entre l'oral et l'écrit. L'élève apprend à énoncer un oral dit « écrivable » puisque l'enseignant écrit ce que dicte l'enfant. Il travaille donc la segmentation des mots, l'orthographe, le repérage et la reconnaissance de certains mots.

Le texte de référence (TR) amène l'enfant vers une écriture normée. L'élève développe plusieurs stratégies afin d'utiliser le texte de référence mis à sa disposition et d'y copier des passages pour construire sa production écrite personnelle. Ses connaissances et ses compétences alphabétiques et orthographiques s'enrichissent.

Les ouvrages contenus dans *Dire, Écrire, Lire* prennent en considération la dimension pluriculturelle. Ils peuvent être travaillés en réseaux de plusieurs classes. Les textes sont riches et accessibles aux niveaux syntaxique et lexical ainsi qu'au niveau de l'organisation textuelle. Ils sont proches de l'environnement des élèves et permettent des discussions et réflexions à partir des images et des textes.

Avec ces objectifs du PER et les nouveaux moyens d'enseignement, les enseignants ont actuellement la possibilité de faire travailler différentes fonctions de l'écriture aux élèves notamment à travers la notion de genres de textes notamment.

Les manuels utilisés actuellement présentent la lecture et l'écriture comme deux apprentissages indissociables et qu'il convient de travailler de manière simultanée. De ce fait, les objectifs du plan d'étude romand associent aujourd'hui, l'écriture autant que la lecture comme un apprentissage fondamental au cycle 1. Dans les ouvrages de référence pour l'enseignement du français, l'écrit est mis en avant dès la 1H. Les élèves entrent très tôt dans un apprentissage du langage écrit, du moins, ils s'en approchent dès leur première année scolaire.

Dans ces mêmes ouvrages, des distinctions sont faites entre une production d'un texte libre et une production écrite dans un contexte institutionnel, c'est-à-dire dans un contexte structuré, construit par l'enseignant. Ce sont tous deux des dimensions de la production écrite. Dans le premier, l'élève « s'essaie à l'écriture ». Il écrit des mots, des phrases spontanément dans un exercice personnel. Dans le second, l'élève se trouve généralement dans une situation de communication, afin qu'il prenne conscience que l'écriture est un moyen de communication, mais qu'elle permet également de jouer avec la langue visant une ouverture au monde. Pour cela, on la trouve au cycle 1 sous la forme d'une dictée à l'adulte ou d'un texte de référence (Auvergne, 2011).

1.2. Apprentissage de l'écrit

Plusieurs études se sont déjà penchées sur la question de l'apprentissage de l'écriture. Dans les années 1970-1975, les professionnels de l'enseignement s'inquiétaient du danger d'un apprentissage précoce dans le domaine de la lecture-écriture. À partir des années 1980, cette inquiétude a disparu grâce à diverses recherches qui démontraient que les enfants rentraient dans la lecture-écriture bien avant leur scolarisation. En effet, Ferreiro, citée dans Ansen Zeder et Joye-Wicki (2012), met en avant le fait que l'enfant est confronté déjà très tôt au lire-écrire dans sa vie quotidienne. Il va essayer de le comprendre. Selon elle, la distinction entre écriture et lecture opérée par l'école n'est pas naturelle, car l'enfant se base sur l'oral pour produire de l'écrit. L'enfant passe par différents stades pour s'approprier l'écrit et l'oral : la phase syllabique, découpage de mot à l'oral en syllabes, la phase syllabo-alphabétique, où les phonèmes sont traduits à l'aide de lettres, et la phase alphabétique incitée par l'école pour apprendre à lire et à écrire.

1.2.1. L'écrit dans sa complexité ou sa simplicité ?

L'écriture et la lecture sont travaillées simultanément dans les degrés élémentaires. L'enfant est confronté très tôt à l'écrit dans sa vie quotidienne. Pasa et Fijalkow (2000) se sont posé la question s'il fallait présenter l'écrit dans sa complexité ou le simplifier afin que les élèves l'intériorisent avec plus de facilité. Ils ont étudié plusieurs manuels scolaires et ont remarqué que l'écrit y est souvent représenté comme un langage artificiel. Lorsque l'enseignant l'introduit dans des leçons structurées, il le rend davantage artificiel pour l'enfant, qui n'en comprend ni le sens ni but.

De plus, ils ont pu observer que la plupart des manuels hiérarchisent les propriétés de la langue écrite afin de faciliter leur acquisition. Elle se fait alors par les rudiments. Ainsi, lors de la première année primaire, l'accent est davantage mis sur les correspondances phonographiques que sur la recherche de sens (la sémiotique). Selon la conception populaire, il faut aller du simple au compliqué, c'est pourquoi la pédagogie se conforme à ce principe en partant du court au long, en combinant plusieurs éléments.

Ils ont analysé comment les moyens d'enseignement présentent l'apprentissage des mots. Premièrement, les voyelles sont étudiées séparément, puis elles sont associées à une consonne, ce qui forme des syllabes à deux lettres. Les élèves doivent être capables de lire ces syllabes dans certains mots proposés tels que *moto* ou *vélo*. Cette vision de l'apprentissage se fonde sur la représentation que l'acquisition des connaissances est linéaire. Cependant, les structures opératoires de l'élève ne se forment pas sur une accumulation de connaissances. Les représentations de l'enfant doivent être construites, et reconstruites par le sujet lui-même. Le fait de réduire l'apprentissage en petits éléments n'est pas utile dans ce cas de figure. « L'apprentissage est un réseau flexible et modulable qui évolue par restructuration » (p.49).

Les difficultés rencontrées par l'apprenant proviennent de la complexité de notre système d'écriture, mais aussi, et surtout, de la réduction didactique proposée par l'enseignant. C'est pourquoi Pasa et Fijalkow (2000) ont observé deux classes dans leurs activités écriture-lecture afin de prouver s'il y a sens d'opérer un enseignement du simple au compliqué, ou du court au long.

La première classe étudiée est une classe *phonique* axée sur la lecture, en laissant pour plus tard la production écrite. La seconde classe est une classe dite *langage entier*. Elle travaille l'écriture et la lecture conjointement, en exerçant la production écrite dès le départ et en recherchant la signification de l'écrit en partant de textes authentiques.

Les auteurs s'intéressent aux tentatives de décodage opérées par les élèves des deux classes lors de différentes activités. Les résultats sont clairs : les élèves de la classe *phonique* réussissent davantage en début d'année grâce à leurs connaissances phonographiques, mais au début du second trimestre, les élèves de la classe type *langage entier* comblent les lacunes et réussissent davantage. En fin d'année, les élèves de la

classe type *langage entier* ne font quasiment plus de fautes de décodage, alors que certaines fautes persistent chez les élèves de la classe *phonique*. Il est démontré ici que les compétences d'apprentissage dépendent de la conception qu'a l'enseignant de l'écriture, mais aussi des objectifs pédagogiques qui sont posés. La classe de type *langage entier* prend en considération l'écriture comme un objet complexe et a pour but de comprendre d'abord les fonctions sociales de la lecture-écriture intégrée dans des situations concrètes ayant du sens pour l'élève. Cette réduction didactique n'empêche pas l'apprentissage du code de l'écrit. La classe *phonique* simplifie la langue à l'aide de règles automatisant la relation phonographique. Les deux chercheurs concluent ainsi que le contexte didactique peut influencer l'apprentissage, car il est lié à des représentations différentes de l'écrit.

Dans notre recherche, nous suivons deux classes, dont l'une est engagée plus spécifiquement dans l'intervention. La comparaison de ces deux classes nous permettra de décrire le contexte didactique mis en place dans chacune d'entre elles et de le prendre en compte dans nos résultats.

1.3. L'écrit et les outils

L'acquisition de l'écrit chez l'enfant s'effectue par la reconstruction de ses représentations. Elle peut se faire de manière linéaire, mais également dans sa globalité. Il reste toutefois à définir ce qu'est la notion de l'écrit.

Dans son ouvrage, Schneuwly (2008) résume le langage écrit selon Vygotsky. Selon ce dernier, le langage écrit permet à l'enfant de réorganiser ses conceptions du langage oral, car c'est « l'algèbre du langage » (p.117), le niveau le plus élevé de la langue. Il définit par ailleurs les pratiques d'écriture comme diverses productions du langage sous une forme écrite. Selon lui, il est nécessaire de maîtriser le genre et un vocabulaire favorisant la production de textes, pour développer la maîtrise de l'écriture. « Apprendre à maîtriser l'écrit, c'est toujours aussi apprendre à en parler, à l'évaluer, à le discuter » (p.120). Il ne faut toutefois pas mettre de côté l'aspect de l'influence de son environnement. En effet, Vygotsky rappelle que selon les groupes sociaux auxquels appartient l'individu, ses représentations et les discours de l'écrit se différencient.

Pour maîtriser l'écrit, Vygotsky explique qu'il faut des outils. Ces outils sont développés plus bas. Ils peuvent être de types techniques ou servant la réécriture.

1.3.1. L'écrit, ses outils et ses fonctions

Plus loin, Vygotsky développe l'idée que l'écrit nécessite des outils. Ces outils sont créés par l'homme. Ils peuvent être de type technique ou secondaire, influençant l'activité d'écriture (supports, polices, machines ...) ou sémiotique, constitutif, agissant sur le sens et sur la réalité psychique dans le but d'influencer des interlocuteurs ou soi-même. Dans son travail, Schneuwly (2008) met en avant que l'écrit est « un outil pour écrire » (p.122). Ce principe vient du fait de l'existence de brouillons, d'annotations et de corrections. Ces éléments sont provisoires et dédoublent l'écrit. Il y a deux phases : transcoder et composer, écriture et réécriture.

Un autre outil de l'écrit est le genre, décomposé en genre premier et genre second. Le genre premier est spontané, il a lieu dans un échange verbal. Le genre second est plus artificiel puisqu'il a lieu lors d'un échange culturel, qui est principalement écrit. Ces genres permettent à l'enfant de s'adapter à de nouvelles situations dans sa pratique langagière.

Finalement, d'autres outils sont mis en avant dans cet ouvrage. Ils se réfèrent aux principes de la pédagogie Freinet, développée par Célestin Freinet lui-même. Ces outils sont le texte libre ou l'imprimerie. Ils trouvent leur origine dans la méthode naturelle qui met en avant le tâtonnement expérimental en mettant l'élève directement dans une situation globale et complexe. Le texte libre est un moyen par lequel l'élève peut produire un texte quand il le

veut sur le choix d'un thème personnel. Cependant, sa production doit avoir un but fonctionnel dans la vie de la classe, il doit être écrit pour d'autres et pouvoir être lu à d'autres personnes. Dans une même visée communicative, l'imprimerie est un moyen matériel permettant de travailler les fonctions et les caractéristiques de l'écrit avec des enfants. De son côté, Vygotsky différencie deux phases dans l'apprentissage de l'écrit. La première est la « préhistoire », à travers laquelle l'enfant apprend à quoi sert l'écrit. La seconde phase est « l'histoire » pendant laquelle l'enfant différencie le langage écrit. Freinet travaille principalement la première phase avec ses outils (Schneuwly, 2008). En effet, par l'écriture de textes libres ou d'imprimerie, les élèves appréhendent l'utilité de l'écriture.

Pour Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001), écrire permet la réécriture. Ils distinguent l'activité d'écriture et la production d'un texte oral. Dans l'activité d'écriture, l'auteur ne doit pas immédiatement donner son texte au destinataire, ainsi, il peut le retravailler, l'améliorer. Dans la production orale, la parole prononcée ne peut être modifiée ou retravaillée. Elle est dite une fois et ne peut être reprise. Il est recommandé alors de préparer la parole par l'écrit avant de la prononcer. Les fonctions de l'écriture explicitées ici (réécriture, préparation au langage oral, communication) sont celles mises en avant dans les moyens d'enseignement ou dans les recherches en sciences de l'éducation.

Les fonctions de l'écrit chez les enseignants, plus particulièrement chez les enseignant(e)s enfantines, sont quant à elles beaucoup plus pragmatiques. Ansen Zeder et Joye-Wicki (2012) ont récolté les représentations de plusieurs enseignants travaillant dans les degrés 1/2H. Il en est ressorti que les élèves de 2H sont très curieux à entrer dans l'écrit. Selon les enseignants, la curiosité des élèves est dirigée par le fait de pouvoir écrire leur prénom et ceux de leurs camarades, écrire des mots simples comme les jours de la semaine. Les fonctions de l'écriture dans les moyens d'enseignement vont plus loin dans les notions de communication et d'ouverture au monde, alors qu'il s'avère que pour les enseignants 1/2H, l'écriture a une visée communicative et d'ouverture au monde plus pragmatique en écrivant son nom, ceux des camarades ou des mots simples (Ansen Zeder & Joye-Wicki, J, 2012).

Nous avons présenté dans notre problématique le contexte actuel dans lequel se développe l'apprentissage de l'écrit au cycle 1 en Suisse romande. La définition de l'écrit et sa visée communicative dans le PER et les moyens d'enseignement actuels ont été délimitées. Nous avons observé l'apprentissage de l'écrit à travers les situations d'écriture proposées dans les nouveaux moyens d'enseignement, ainsi que dans deux classes de type *phonique* ou *langage entier*. Nous avons également défini la notion d'« écrit » et ses outils d'après Vygotsky, cité dans Schneuwly (2008).

Le cadre de notre recherche est posé. Cependant, notre recherche s'intéresse aux représentations des élèves de 2H sur les fonctions de l'écriture, sur le sens qu'ils donnent à l'acte d'écrire. Nous présentons ces prochains points dans notre cadre conceptuel.

2. Cadre conceptuel

Après avoir présenté la problématique de notre recherche, nous définissons les concepts utiles à notre travail. Avant de revenir à la communication, il nous faut comprendre ce qu'est l'écriture et comment elle est apparue et s'est développée dans les civilisations. Puis, nous nous intéressons aux outils de l'enseignement de l'écrit.

2.1. Les origines de l'écrit

2.1.1. Définition de l'écriture

Plusieurs auteurs ont donné une définition de l'écriture, dont Alleton (2012), qui la définit ainsi : « *L'« Écriture » désigne un système symbolique propre à transposer les énoncés produits dans une langue en signes visuels, voire tactiles (le Braille), et matérialisés sur un support.* » (p.113). À partir de cette définition, deux capacités indissociables à l'écriture sont développées : la possibilité d'établir une relation univoque grâce à des traces écrites et la possibilité de transposer tout énoncé (Alleton, 2012).

De même, selon Higounet (1955), l'écriture est : « *un procédé dont on se sert actuellement pour immobiliser, pour fixer le langage articulé, fugitif par essence même* » (p.3). C'est un langage muet, qui permet de fixer et faire ressusciter la pensée. Ainsi, l'écriture discipline la pensée. Elle permet de modeler nos pensées, de les modifier et de les arranger en les posant une première fois sur la feuille pour ensuite les travailler.

2.1.2. L'origine de l'écrit

L'écriture est un acte qui évolue depuis des milliers d'années. Déjà à la fin du IV^e millénaire avant notre ère apparaissent les premières formes d'écrit avec les hiéroglyphes égyptiens. Ce n'est pas un homme qui a inventé l'écriture, mais plusieurs groupes d'hommes dans le monde, qui, par besoin, ont inventé un code afin de pouvoir diffuser ou transmettre des informations. Ainsi, à Sumer, en Égypte, puis en Chine, plusieurs techniques d'écriture ont vu le jour et ont évolué très différemment (Alleton, 2012). L'écriture suméro-akkadienne, par exemple, combinait et représentait plusieurs clous triangulaires imprimés grâce à un roseau dans des tablettes d'argile (Higounet, 1955).

Le terme « Écrire » dit « Graphein » en grec signifie la trace, l'empreinte. Il comprend donc au sens large les actes de dessiner ou graver. L'action « Écrire » a été développée par l'homme afin de pouvoir garder une trace, garder en mémoire ce qui a été vu, entendu, perçu. Pour ce faire, trois types d'écrits se sont développés :

- L'un représente une chose ou un objet, c'est la pictographie.
- Le second représente une idée, c'est l'idéographie. L'écriture idéographique, représentée par le Mandarin par exemple, utilise des idéogrammes pour écrire un mot. La transcription de celui-ci n'a alors aucune ressemblance avec les sons prononcés (Philippe, 2007).
- Le troisième type d'écrit représente un groupement de phonèmes, c'est l'écriture phonétique.

Cette distinction entre les trois types d'écriture n'est pas si évidente en réalité. De plus, leur utilisation est parfois contraignante. En effet, les écritures pictographiques et idéographiques, qui représentent un objet, ne sont pas suffisamment riches lorsqu'il faut transmettre des informations plus abstraites comme une relation qu'entretiennent deux personnes. Il faut donc une grande quantité de signes pour combler ce manque. À l'exemple des textes courants chinois, composés de 3'000 à 4'000 caractères et qui peuvent parfois monter jusqu'à 50'000 caractères pour les textes d'érudits. Cet apprentissage des signes demande un énorme travail de mémorisation avant de pouvoir utiliser le langage écrit. Seulement, contrairement aux écritures phonétiques, les écritures pictographiques ont l'avantage d'être quasiment universelles étant donné qu'elles représentent quelque chose de concret. Ce n'est pas le cas pour les deux autres écritures, phonétiques et

idéographiques, dont un même code peut être utilisé pour plusieurs langues, mais dont la lecture sera différente pour chacune d'elles (Alleton, 2012).

Il y a 3'000 ans, les Phéniciens auraient inventé l'alphabet en décomposant chaque phonème en un son élémentaire associé à un signe particulier (un système alphabétique aurait déjà été pensé par les Égyptiens). Les consonnes seraient apparues avant les voyelles. Les signes, qui auparavant représentaient un mot entier tel que « b » pour « maison », sont ensuite distribués à un phonème particulier. « b » désigne alors le premier son du mot « maison ». Ce changement permettant l'évolution de l'écriture, due à des conventions, réduit le nombre de signes élémentaires nécessaires au langage écrit. Ce procédé, qui transforme un caractère pictographique en un caractère phonétique est appelé « acrophonie ». À la suite de ce changement d'utilisation du code, l'apparition de la mécanisation avec la gravure et l'imprimerie accélère l'évolution de l'écrit (Alleton, 2012).

Dans la figure ci-dessous : *figure 1*, des exemples d'acrophonie, transformation de caractère pictographique en un caractère phonétique, sont présentés. Le signe qui représentait le mot *maison* dit *beth* en phénicien ne représente plus que le son *b*, premier phonème du mot *beth*.























	bœuf (' <i>aleph</i> = /' /)		aiguillon (<i>lamed</i> = /l /)
	maison (<i>beth</i> = /b /)		eau (<i>mem</i> = /m /)
	chameau (<i>gimel</i> = /g /)		poisson (<i>nun</i> = /n /)
	porte (<i>dalet</i> = /d /)		poisson (<i>samekh</i> = /s /)
	[<i>he</i> = /h /]		œil (' <i>ain</i> = /' /)
	clou (<i>waw</i> = /w /)		bouche (<i>pe</i> = /p /)
	arme (<i>zain</i> = /z /)		[<i>san</i> = /s /]
	[<i>heth</i> = /h /]		[<i>qoppa</i> = /q /]
	[<i>thet</i> = /t /]		tête (<i>resh</i> = /r /)
	bras (<i>yodh</i> = /j /)		dent (<i>sin</i> = /s /)
	paume (<i>kaph</i> = /k /)		croix (<i>tau</i> = /t /)

Figure 1 Exemple d'acrophonies (Leleux, s.d.)

Quant à l'alphabet latin, système d'écriture utilisé actuellement et constitué de vingt-trois lettres, il n'est apparu qu'au I^{er} siècle avant notre ère. Il trouve son origine dans l'alphabet grec occidental influencé par l'étrusque (Higounet, 1955).

Après la notion d'écriture, Alleton (2012) définit dans son livre ce qu'est un système d'écriture ainsi que sa fonction de « double articulation ». Toujours selon lui, un système d'écriture a pour fonction l'encodage d'un nombre illimité d'énoncés qu'une langue produit, grâce à un nombre limité de signes (double articulation). C'est cette particularité, qui distingue l'écriture d'un système symbolique, lequel ne peut encoder qu'un nombre limité d'énoncés. Ces systèmes symboliques existaient déjà à la préhistoire, alors que l'écriture n'était pas connue de toutes les cultures. Tout comme Alleton (2012), Higounet (1955) présente l'évolution de l'écriture, où l'homme est passé de la représentation du mot à la représentation phonétique, qui permet de restreindre le nombre de signes à utiliser et ainsi de faciliter l'apprentissage de ce code. La représentation phonétique est dite syllabique ou alphabétique, suivant le système utilisé. Dans l'histoire de l'écriture, deux grands systèmes étaient alors dominants : les systèmes non alphabétique et alphabétique. Ce dernier, déterminant l'écriture latine, est devenu le moyen d'expression de la pensée occidentale et du monde moderne. Pour notre recherche, nous retenons le terme d'écriture phonétique,

lorsque nous parlons d'une représentation écrite sous la forme d'un groupement de phonèmes ou de lettres.

Nous avons vu jusqu'ici le développement historique de l'écriture. En regardant de plus près l'histoire de l'écriture, nous pouvons retrouver les étapes d'apprentissage de l'écrit chez les élèves. Tout comme les premiers hommes, les enfants développent des représentations iconiques ou picturales pour communiquer par écrit. Puis, ils distinguent les représentations iconiques et symboliques et forment des pseudo-lettres (passage d'une écriture pictographique à une écriture phonétique). Finalement, ils se rapprochent du système alphabétique. Il est intéressant de connaître ces étapes afin de pouvoir situer l'enfant dans son stade de développement de l'écrit. L'apprentissage de l'écrit est développé plus loin dans notre cadre conceptuel.

Aujourd'hui, il ne s'agit pas seulement d'apprendre un système d'écriture, mais il est également important de pouvoir exercer l'écrit dans une situation d'écriture, qui généralement suit une visée communicative. La communication est un des objectifs principaux visés par l'apprentissage de l'écrit.

2.2. La communication

Nous avons présenté plus tôt dans notre recherche, dans le point 1.1.1. (*La rénovation du français : l'apparition du PER*), que le PER met un objectif particulièrement en avant dans l'apprentissage de la langue d'enseignement, celui de la communication. Pourquoi nos plans d'études et plus particulièrement le PER mettent-ils la communication au centre des apprentissages ? Nous allons répondre à cette question grâce à un moyen d'enseignement, qui a posé les prémices de la communication pour l'apprentissage des langues à l'école : *Maîtrise du Français*. Ce moyen a permis la rédaction du GRAP (plan d'étude pour les degrés 1 à 6), qui lui-même est le prédécesseur du PER (CIIP, 2010).

2.2.1. Les principes de la communication

Tout au long de ce point, nous parlons de l'apprentissage de la langue ou des langues et de la communication. Il nous faut définir ce qu'est le langage. Le langage constitue le milieu naturel de l'homme, selon Bronckart (2007). Étant donné que l'homme s'est développé dans ce milieu, c'est un être de langage. Le langage est une connaissance de l'homme qui lui permet d'intégrer de nouvelles connaissances. De ce fait, deux niveaux de langue existent : « le niveau de la langue intériorisée ou de la langue comme construction sociale secondaire » (Bronckart, 2007, p.6).

« Moyen d'expression et de communication, la langue s'acquiert chez l'enfant dès les premières années. À l'école, il s'agit de poursuivre un apprentissage commencé dans la famille et plus précisément de favoriser un double besoin, de développer un double pouvoir : le besoin et le pouvoir de s'exprimer oralement et par écrit ; le besoin et le pouvoir de comprendre ce qui est dit et écrit. » (Besson, Genoud, Lipp, Nussbaum 1979, p.1). Trois idées dirigent l'enseignement du français dans cet ouvrage.

La première de ces idées est que lorsqu'il y a apprentissage d'une langue, il y a un apprentissage au niveau de la communication, car la langue est le principal moyen pour communiquer. La deuxième idée, qui est expliquée plus en détail dans le point concernant l'apprentissage de l'écriture en 1-2H, est que l'école a pour but de continuer les apprentissages au niveau de la langue, que l'enfant a déjà acquis ou développés avant sa scolarisation. Finalement, la dernière idée met en avant le sens des apprentissages. En effet, les apprentissages au niveau de la langue peuvent s'effectuer seulement si l'enfant veut entrer en communication avec autrui, s'il a l'envie de s'exprimer, de comprendre (Besson *et al.*, 1979).

Comme nous l'avons dit précédemment, l'enfant fait beaucoup d'apprentissages avant son entrée à l'école. Seulement, ceux-ci dépendent du milieu social dans lequel il se trouve.

Ainsi deux enfants du même âge peuvent avoir deux niveaux de langue très différents. C'est pourquoi l'une des tâches de l'école est d'ouvrir les horizons de l'élève au-delà du français qu'il maîtrise. Pour ce faire, elle doit mettre en avant la pratique de la langue dans les classes aux niveaux oral et écrit. Ainsi, depuis les années 70, l'enseignement du français a subi une rénovation importante. Les fondements de cette didactique demandent de partir, lorsqu'il est possible, des productions verbales des élèves. Le but est d'intégrer la communication orale et écrite dans toutes les activités de la classe, afin que la langue d'enseignement devienne une occasion d'échanger. Un des outils utilisés pour permettre cet échange est le texte qui demande à l'enfant d'adapter sa langue selon les situations dans lesquelles il se trouve. L'objectif est d'amener l'élève à manipuler la langue, à s'exprimer grâce à elle, à comprendre intuitivement son fonctionnement, puis, plus tard, à réfléchir. La communication au centre des apprentissages travaille quatre domaines, qui sont :

- savoir parler ;
- savoir écrire ;
- savoir écouter ;
- savoir lire.

Ils sont directement en lien avec les schémas de la communication, présentés ci-dessous : *figure 2 et 3*. La situation de communication peut être immédiate dans un échange verbal ou différée dans un échange écrit. Dans les deux cas, il y a un émetteur et un récepteur ainsi qu'un message oral ou écrit. L'échange oral touche aux domaines : parler-écouter, alors que l'échange écrit touche aux domaines : lire-écrire (Besson, *et al.*, 1979).

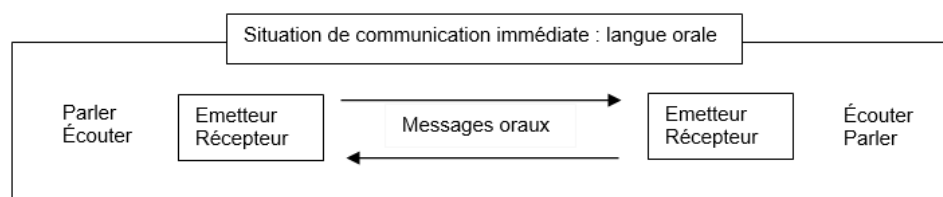


Figure 2 Situation de communication - langue orale (Besson, *et al.*, 1979)

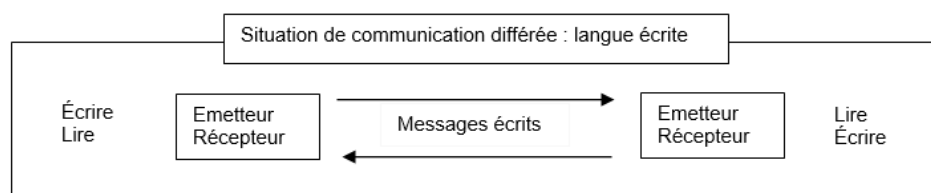


Figure 3 Situation de communication - langue écrite (Besson, *et al.*, 1979)

Le langage écrit utilise d'autres procédés que le langage oral. En effet, l'émetteur et le récepteur sont souvent séparés dans le temps et l'espace. Ils sont rarement en présence l'un de l'autre. L'expression orale et l'expression écrite ne se travaillent pas dans les mêmes contextes. C'est pourquoi les moyens d'enseignement proposent de travailler avec des textes tirés de la réalité, afin d'entraîner l'élève à adapter son langage à la situation, à l'interlocuteur et aux objectifs posés. Les activités langagières effectuées en classe doivent être étroitement liées aux situations de la vie quotidienne, étant donné « qu'apprendre une langue, c'est apprendre à communiquer » (Besson *et al.*, 1979, p.39).

Toutes les situations de communication suivent le schéma ci-après : *figure 4 – schéma de la communication*. À côté de ces composantes, nous ne devons pas perdre de vue que la situation de communication peut être influencée par la relation qu'entretiennent l'émetteur et le récepteur, et par l'importance donnée à la forme du message (poétique, esthétique). Nous pouvons donc rapprocher ce schéma de la communication du schéma de Jakobson : *figure 5*. En effet, on retrouve cinq des six fonctions du langage de Jakobson, qui sont : la

fonction expressive (destinateur), conative (destinataire), référentielle (contexte), poétique (message), phatique (contact) et métalinguistique (code). Dans *Maîtrise du Français*, le schéma de communication met en avant le canal, qui correspond peut-être à la fonction phatique de Jakobson (Besson *et al.*, 1979).

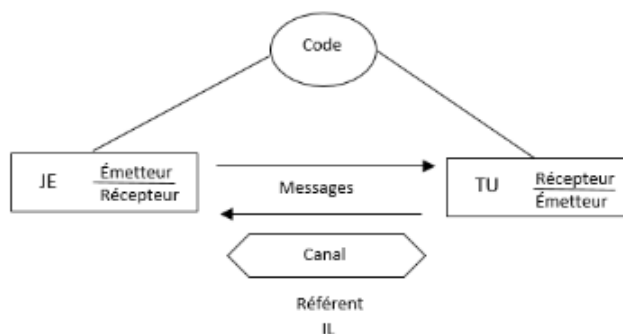


Figure 4 Schéma de la communication (Besson *et al.*, 1979)

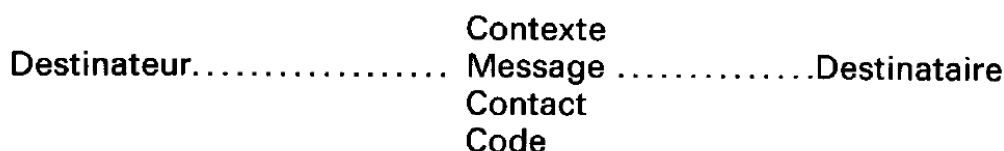


Figure 5 Schéma de la communication de Jakobson, cité dans Vanoy (1983)

Dans les activités d'écriture, l'enseignant cherche à offrir à ses élèves des activités-cadres en lien avec des situations réelles. Pour cela, il doit tenir compte des besoins de communication de ses élèves, c'est-à-dire d'entrer en contact avec les autres grâce à la langue, mais il doit également prendre en compte les exigences de l'institution scolaire. En observant ses élèves, l'enseignant a toute une palette d'activités qu'il peut reprendre ou modifier afin de les entraîner à faire fonctionner leur langue. En effet, les enfants font naturellement de multiples activités mettant la communication et la langue au centre, telles que les jeux de rôles, les spectacles, les exposés, répondre à un journal, échanger des messages écrits, lire... (Besson *et al.*, 1979).

Communiquer est un besoin primaire de l'enfant, c'est pourquoi les plans d'études et les moyens d'enseignement depuis *Maîtrise du Français* à aujourd'hui en font un objectif principal pour l'enseignement au cycle 1. Maintenant que nous avons compris l'origine de la communication dans notre plan d'étude actuel, nous nous intéressons plus en profondeur à ce qui détermine les situations de communication. Nous avons vu plus haut qu'il existe six fonctions du langage selon Jakobson (expressive, conative, référentielle, poétique, phatique et métalinguistique). Ces fonctions prennent plus ou moins d'importance selon la situation de communication. Ainsi ce qui détermine une situation de communication est par exemple la relation entre le destinateur et le destinataire, le but de la communication, le contexte de celle-ci. Le langage peut être oral ou écrit. La production de texte dépend également de plusieurs composantes, qui proviennent de ces situations de communication. Ces composantes donnent au texte des teintes et des normes différentes. Ce phénomène est représenté sous le nom de genres de textes.

2.2.2. Les genres de textes

L'apparition de la notion de *genres de textes* daterait de l'Antiquité, au moment où, Aristote cherchait à faire du langage un outil de création et pas seulement un outil de communication. Pour cela, il a étudié les diverses transformations de celui-ci en distinguant le fond et la forme.

À l'époque, trois genres de discours sont distingués : délibératif, judiciaire et épideictique. À côté de ces discours, les grands genres de textes sont définis et fixés : épopée, élogie,

tragédie, comédie, parodie, roman, conte, fable, maxime, loi, épitaphe, oracle, ode, poème lyrique. C'est à la Renaissance, que ces genres vont devenir des modèles pour les textes en général et qu'ils vont servir comme critères de classement des productions écrites (Dolz & Gagnon, 2008).

Selon Bronckart (2007), les productions verbales doivent s'effectuer dans leur contexte, qui est le texte. Les origines des textes dépendent de différentes pratiques sociales, ce qui permet l'existence de plusieurs formes standards, appelées les genres textuels. Ces genres textuels sont les objets principaux des études d'une science du langage et peuvent être étudiés d'après trois regards :

- Le mode génétique, qui contraint la production du texte.
- Le mode mimétique, qui définit les références d'impression.
- Le mode herméneutique, qui détermine leur interprétation.

Ces trois modes rendent le genre de texte plus important que les principes linguistiques comme la grammaire. De plus, c'est le genre de texte qui détermine les spécificités stylistiques du texte. Chaque activité correspond à un discours ou activité langagière et à un genre. La différence entre un genre et un discours est leur relation à la compétition. En effet, il n'y a pas de compétition entre les discours, qui peuvent par exemple être respectivement littéraires, religieux ou médicaux. Cependant, les genres sont en compétition entre eux, par exemple, le drame romantique reprend des éléments de la tragédie ou de la comédie. Bronckart (2004) distingue le discours qui analyserait le texte dans sa situation d'énonciation, du genre qui analyserait le texte du point de vue de la langue, c'est-à-dire décontextualisé de la situation d'énonciation. Un texte peut contenir plusieurs types de discours (narratif, descriptif, argumentatif), mais il n'appartient qu'à un seul genre.

Pour continuer la définition d'un genre de texte, Dolz et Gagnon (2008) mettent en avant l'action de l'homme sur la production de textes. En effet, tout texte est le produit d'un homme ou d'un collectif. Cependant, sa construction s'effectue dans une certaine époque, culture et langue, qui peut évoluer avec le temps. Ainsi, « socialement et culturellement, tout texte est donc un exemplaire de genre. » (Dolz & Gagnon, 2008, p.181).

Le genre d'un texte demande de prendre en compte plusieurs composantes, qui sont :

- l'ancrage social ;
- la nature communicationnelle du discours ;
- les régularités compositionnelles ;
- les caractéristiques formelles des textes produits.

Ces composantes définissent les formes d'action, les contenus et les manières de dire des textes produits. Les genres dépendent également de l'environnement social dans lequel ils sont produits (école, médias, politique, Église ...), de la culture et la langue dans lesquelles ils sont produits, ainsi que des buts fixés par l'émetteur.

Bakhtine (1984) cité dans Dolz et Gagnon (2008) avait déjà défini les genres de textes « comme la fusion de trois dimensions essentielles : des contenus devenus dicibles à travers lui, la structure communicative particulière des textes, des configurations spécifiques d'unités langagières » (p.182). Les genres sont utilisés alors comme des normes. Ils permettent de structurer les énoncés. Cependant, l'activité humaine étant illimitée, le nombre de genres existants est également illimité, étant donné que les genres sont liés aux activités humaines comme nous l'avons expliqué plus haut (Dolz & Gagnon, 2008). Bakhtine (1984), cité dans Dolz et Gagnon (2008), distingue les genres selon leur utilisation en genres premiers et genres seconds. Les genres premiers représentent tous les échanges au niveau du langage oral alors que les genres seconds trouvent leur origine dans des échanges culturels à travers des discours littéraires, scientifiques ou idéologiques. Cependant, les genres seconds perdent la spontanéité des genres premiers qui ont une relation immédiate avec le réel.

À côté des genres premiers et des genres seconds, l'enseignant cherche à classer les textes pour les présenter aux élèves, mais c'est un exercice difficile, car ils évoluent en tout temps. De plus, il existe une grande diversité de situations langagières et de pratiques textuelles, qui complexifient l'enseignement de leurs propriétés. Afin de combler un de ces problèmes, plusieurs chercheurs ont regroupé les textes selon des critères didactiques afin de retrouver cinq rubriques essentielles pour les situations d'enseignement/apprentissage :

- narrer ;
- relater ;
- transmettre des savoirs ;
- argumenter ;
- réguler des comportements.

Une dernière catégorie plus transversale s'ajoute à ces cinq autres : jouer avec la langue. Étant donné la diversité des genres, il s'agit de mettre en avant les propriétés de chaque genre pour permettre l'apprentissage et l'intégration de ceux-ci (Dolz & Gagnion, 2008).

Cette classification a été déterminée dans le but de « prendre en compte les activités langagières sans en oublier les dimensions historiques » (Dolz, J. & Abouzaid, 2015, p.4). La société se représente chaque genre spécifiquement, ainsi le fait de travailler à partir des représentations sociales permet de donner plus de sens aux apprentissages. Cela permet également à l'élève de connaître l'horizon d'attente et d'adapter ses stratégies d'écriture et de lecture en fonction de ce dernier (Dolz & Gagnion, 2008).

Dolz et Abouzaid (2015) ont mis en avant le travail avec les genres pour l'apprentissage de la langue d'enseignement. Un premier travail sur les contenus thématiques est possible, car ils sont particuliers à chaque genre et s'enchaînent de manière particulière. De plus, les structures communicative et sémiotique sont communes à tous les textes d'un même genre. Plusieurs types de discours (argumentatif, narratif, interrogatif ...) peuvent se retrouver dans un genre. L'intertextualité, qui est le fait de mettre un texte dans un autre grâce à une image, une préface, un titre ou de la paratextualité, participe au façonnement du genre.

Le travail à travers les genres permet de cibler les structures de la langue à faire travailler chez l'enfant. Par exemple, pour une recette de cuisine, l'enfant doit intégrer les organisateurs temporels alors que l'utilisation de l'imparfait et du passé simple peut se travailler à l'aide des contes. L'enfant n'apprend pas le système écrit et oral de manière générale, mais spécifique à des situations de communication.

Bien qu'il soit important de travailler différents genres de textes pour que l'enfant puisse s'en approprier le code, il ne faut pas oublier de travailler les correspondances et les différences entre les genres, afin que l'élève prenne conscience des particularités de chacun et puisse les transférer à d'autres situations.

L'introduction des genres de textes, comme outils didactiques, dans des situations d'enseignement/apprentissage, contribue à la formation de nouveaux savoirs et permet à l'enfant de développer des capacités déployées dans différentes situations langagières. En effet, l'intelligence de l'enfant, la capacité à résoudre des problèmes, se construit grâce à de nouvelles connaissances et à des savoir-faire acquis au contact de son environnement.

Nous prenons conscience ici que l'élève, qui cherche à communiquer, peut développer différents codes pour amener cette communication. Ces codes dépendent du contexte dans lequel la situation de communication se développe, mais également du but fixé. Un travail à l'aide des genres de textes permet à l'élève de s'approprier ces différents codes. À côté de ce travail sur la forme, nous nous intéressons également au fond du problème. Les genres de textes répondent à un besoin de communiquer. Nous avons vu dans les origines de l'écriture, que l'homme a cherché en tout temps à communiquer par écrit pour laisser des traces à ses congénères. Avant d'apprendre les composantes de différents genres de textes, nous pensons que l'élève devrait prendre conscience des fonctions de l'écrit et se poser la question : pourquoi écrivons-nous ? Pourquoi est-ce que j'aimerais écrire ? Et par

la suite, intégrer différents codes écrits pour atteindre les objectifs d'écriture qu'il s'est fixés. C'est pourquoi nous développons ici les fonctions de l'écrit.

2.2.3. Les fonctions de l'écrit

Il nous paraît essentiel de s'intéresser aux fonctions de l'écrit, car le fait que l'élève prenne conscience de ces fonctions peut lui donner une motivation supplémentaire pour l'appropriation du code écrit.

Selon Gaté et Gaux (2007), les enseignants sont souvent confrontés à des élèves qui n'ont pas de motivation pour l'écriture et qui n'écrivent qu'à la demande. L'école et l'environnement de l'enfant mettant souvent l'accent principalement sur l'apprentissage du code et non sur la diversité des représentations de ce code ne permettent pas à l'enfant d'en prendre conscience.

Les enfants ne peuvent concevoir tout seuls les différents usages de l'écrit. Les temps d'enseignement sont prévus pour les pointer, les expliciter et, bien entendu, les pratiquer. De plus, lorsque les élèves sont interrogés sur l'utilité de lire par exemple, comme nous l'avons fait avec une classe de 4H avec laquelle nous travaillions, ils répondent généralement que lire sert à apprendre des choses ou permet d'aller chez les grands. De même, lorsqu'ils sont interrogés sur l'utilité d'écrire, ils répondent qu'il est important de savoir écrire pour devenir grand ou pour leur travail futur.

L'écrit possède plusieurs fonctions que l'enfant peut retrouver dans sa vie quotidienne, mais dont il peut avoir de la peine à prendre conscience, si nous ne les mettons pas explicitement en avant. En effet, lorsqu'il voit un de ses parents lire le journal afin de retirer des informations concernant un début de spectacle ou un horaire spécifique, lorsqu'il voit un de ses parents prendre un dictionnaire pour trouver la réponse à une question, il comprend qu'il y a une recherche d'informations. Ainsi, à travers des gestes de la vie quotidienne, l'enfant intègre une première fonction de l'écrit, qui est d'informer.

Une seconde situation est l'utilisation d'une recette de cuisine pour confectionner un gâteau ou la lecture d'un mode d'emploi pour construire un meuble. L'enfant comprend alors que l'écrit peut demander de poser des actes ou faire agir. Mais l'écrit peut également inviter deux personnes à se mettre en relation à travers une carte par exemple. Il peut distraire, amuser, grâce aux albums, histoires, bandes dessinées. Les fonctions de l'écrit peuvent être intégrées très tôt par l'enfant à travers plusieurs expériences de la vie courante et à travers ses interactions avec ses parents ou son entourage, si elles lui sont clairement explicitées. (Thériault, 1999).

Étant donné que la communication est au centre de tout apprentissage pour la langue d'enseignement aujourd'hui, nous pouvons reprendre le modèle de la communication de Jakobson (1963) cité dans Vanoy (1983) pour comprendre les fonctions du langage. Jakobson résume tous les procédés linguistiques en six facteurs, qui se retrouvent dans toute activité langagière. Ces six facteurs sont en lien avec le contexte de communication, le message envoyé, le code utilisé et le contact qu'entretiennent l'émetteur et le destinataire. Ils sont appelés les fonctions : référentielle, poétique, phatique, métalinguistique, émotive (ou relationnelle) et conative.

Dans le schéma de la *figure 6*, les six fonctions de la communication de Jakobson sont présentées. Elles sont définies sous le terme de *texte*, car elles sont produites sous forme de messages écrits qui se retrouvent dans un texte.

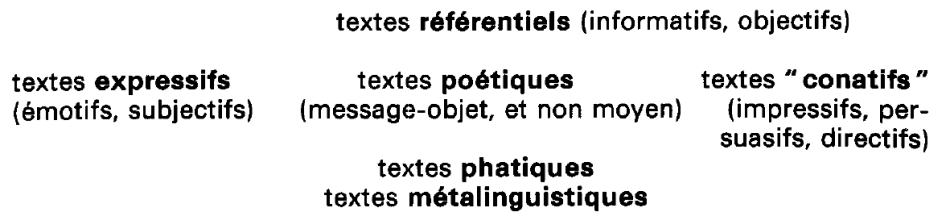


Figure 6 Les six fonctions du langage de Jakobson (Vanoy, 1983)

Un second modèle appelé SPEAKING, développé par Hymes, cité dans Vanoy (1983), met en avant l'idée que les fonctions ne peuvent provenir que de la structure de la situation. Il n'existerait alors pas de relation entre la situation de communication et les fonctions du langage. Les fonctions proviendraient de la manière dont le dialogue est installé et non pas de ce qui est dit. Les composantes de ce modèle sont donc :

- S pour *setting*, qui signifie le cadre, la situation spatio-temporelle ;
- P pour *participants* ;
- E pour *ends*, les finalités ;
- A pour *actes* ;
- K pour *keys*, la tonalité ;
- I pour *instruments* ;
- N pour *normes*, c'est-à-dire les habitudes, les rites... ;
- G pour *genre* ou types de langage (Vanoy, 1983).

Il existe un troisième modèle proposé par Moscato et Wittwer (1978) cités dans Vanoy (1983). Ce modèle sépare deux situations dans lesquelles trois fonctions du langage sont regroupées. La première situation englobe les activités intra-communicantes centrées sur les savoirs du sujet, où il n'y a pas la présence d'une autre personne. Les fonctions du langage sont aussi centrées sur le sujet, puisqu'elles touchent essentiellement les affects (fonction libérante, libération des affects, et sublimante, réorganisation des affects) ainsi que les potentialités cognitives (fonction structurante).

La seconde situation englobe les activités inter-communicantes, où il y a la présence d'un interlocuteur. Les trois fonctions regroupées dans cette situation touchent essentiellement le message et la relation des interlocuteurs (fonction informative : transmission d'informations, fonction impérative : ordonner, obéir et fonction égarante : tromper, mentir).

Un quatrième modèle présenté par Halliday cité dans Moscato et Wittwer (1978) montre l'évolution des fonctions du langage de l'enfance à l'âge adulte. En effet, Halliday retient six fonctions du langage chez l'enfant, qui sont :

- La fonction instrumentale, (je veux) pour satisfaire ses besoins.
- La fonction régulatoire, qui demande à autrui d'agir selon ses demandes.
- La fonction interactionnelle, afin d'entrer en contact.
- La fonction personnelle, afin d'exprimer son soi.
- La fonction heuristique, représentée par la question « *pourquoi ?* »
- La fonction imaginative, afin de créer son propre univers.

À l'âge adulte, ces fonctions se sont combinées en fonction du contexte social dans lequel le sujet se trouve. Le développement des fonctions du langage est essentiel pour tout un chacun afin d'établir des normes langagières et de pouvoir adapter son vocabulaire ainsi que son comportement langagier aux situations communicationnelles (Vanoy, 1983).

Valiquette, cité dans Vanoy (1983) développe un dernier modèle des fonctions du langage représenté à la *figure 7*. Il explique que, derrière chaque fonction, il y a une intention potentielle comme s'exprimer, informer, persuader, agir sur autrui ou jouer.

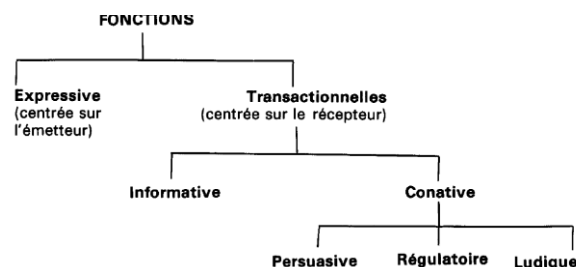


Figure 7 Fonctions du langage selon Valiquette, cité dans Vanoy (1983)

Valiquette définit la fonction expressive comme l'intention de construire et formuler une opinion. La fonction transactionnelle informative vise à s'informer ou à informer. Les fonctions transactionnelles persuasive, régulatoire et ludique ont comme intention le développement de l'argumentation et des stratégies en relation avec le jeu. En regardant de plus près, nous remarquons que les fonctions de l'écrit sont très proches des buts communicationnels poursuivis par les genres de textes.

Nous avons vu que la communication était au centre des apprentissages de lecture et d'écriture. Différents codes écrits ou oraux peuvent définir une situation de communication. Les genres de textes permettent de travailler ces différents codes, mais nous pensons qu'il est important de prendre conscience des fonctions de la communication avant de travailler ces codes. Pour ce faire, nous avons ciblé notre recherche sur les fonctions de la communication au niveau de l'écrit. Nous avons retenu les fonctions de l'écrit de Thériault (1999), c'est-à-dire donner des informations, faire agir, mémoriser et plaisir personnel, car l'enfant est très tôt en contact avec ces fonctions de l'écrit dans sa vie quotidienne grâce aux relations qu'il entretient avec ses parents et son entourage.

Étant donné que nous cherchons à récolter les représentations des élèves de 2H sur les fonctions de l'écrit et que nous voulons par la suite en travailler quelques-unes avec eux, nous explicitons dans le point ci-dessous, comment l'apprentissage de l'écrit se développe chez les élèves au cycle 1.

2.2.4. L'apprentissage de l'écriture au cycle 1

Selon Thériault (1999), l'enfant pratique la lecture et l'écriture bien avant d'entrer à l'école. En effet, dès son plus jeune âge, dans sa vie quotidienne, il est baigné dans une langue orale, mais également écrite. Ce contact qu'il entretient avec l'oral et l'écrit dépend de son environnement. Plusieurs recherches de ces dernières années ont également découvert que la période la plus favorable à l'éveil de l'écriture et de la lecture se situe entre 0 et 6 ans. Cet éveil est appelé l'émergence de l'écrit. C'est seulement à partir des années 80 que l'importance de confronter l'enfant au monde de l'écrit dès sa naissance est reconnue. Avant qu'il apprenne de manière conventionnelle la lecture et l'écriture, l'enfant apprend informellement les attitudes et les habiletés de la lecture/écriture en observant les personnes qui l'entourent et les actions qu'elles accomplissent. Ainsi, il comprend que « lire, c'est chercher le sens des mots, et écrire, c'est produire un message. » (Thériault, 1999, p.1).

Afin de montrer que l'enfant intègre des notions rapidement entre 0 et 4 ans, une étude publiée à Fribourg, met en avant les capacités langagières des enfants de cet âge. Elle constate que les jeunes enfants sont capables d'utiliser des règles de grammaire qu'ils ont intégrées et de construire des phrases. Ces apprentissages se font par mimétisme, en écoutant parler les adultes de leur environnement proche. Ils disent par exemple « j'ai rendu » au lieu de « j'ai pris ». Cet exemple démontre bien que l'enfant a compris que l'auxiliaire « avoir » était accompagné d'un participe passé, qui habituellement finit par « u » pour les verbes en « -endre ». Il a ainsi appliqué la généralité au verbe « prendre ». À partir de 3 ans, l'enfant connaît implicitement de multiples règles de grammaire de sa langue maternelle. Il apprend également entre cinq à dix mots par jour. L'enfant n'est pas vierge

de connaissances et à 4 ans, la scolarisation obligatoire commence. L'école est considérée comme un acteur indispensable de l'apprentissage du langage et stimule les enfants qui ne l'ont peut-être pas encore été par leurs parents (Thériault, 1999).

Tout comme pour l'apprentissage du langage oral, l'élève passe par plusieurs stades d'apprentissage avant de pouvoir intégrer un système d'écriture alphabétique comme le nôtre. La première phase est le gribouillis. Grâce à cette première étape, l'enfant entre dans la production écrite, où graphèmes et représentations iconiques ne font qu'un.

Puis, l'enfant commence à distinguer la représentation iconique (le dessin de l'objet) et la représentation symbolique (écriture) en les séparant sur sa feuille.

Ensuite, les symboles deviennent des lettres ou des pseudo-lettres avant l'utilisation de syllabes, où une lettre équivaut à une syllabe. Cette phase est appelée stade syllabique selon Ansen Zeder et Joye-Wicki (2012).

Finalement, petit à petit, l'élève rapproche sa pratique d'écriture du système alphabétique utilisé par l'adulte en mettant en relation le langage oral et le langage écrit. Néanmoins, des lacunes au niveau de l'orthographe, qui n'est pas systématisée, persistent. Cette dernière étape est appelée stade sylo-alphabétique selon Ansen Zeder et Joye-Wicki (2012).

Afin de permettre et de favoriser son évolution à travers ces stades, l'enfant doit très tôt avoir accès aux outils invitant à écrire (papier, crayons ...) Thériault (1999).

Plus tard, en 3ème et 4ème Harmos, l'apprentissage de l'écrit amène de plus en plus l'élève vers l'intégration et la systématisation de notre système alphabétique. L'élève produit de plus en plus de textes, qui doivent répondre à des normes orthographiques, syntaxiques, sémantiques.

Afin de permettre le développement de ces différents stades d'apprentissage et d'amener l'élève vers l'intégration d'un système alphabétique, plusieurs situations d'écriture sont proposées dans les moyens d'enseignement actuels. Au cycle 1, ces situations d'écriture se retrouvent sous la forme de :

- lecture/écriture émergente provisoire (LEEP) ;
- dictée à l'adulte (DA) ;
- texte de référence (TR) ;
- production textuelle orthographiée.

Dans le point suivant, nous définissons le concept d'outil et nous considérons ces situations d'écriture : LEEP, DA et TR comme des outils d'enseignement/apprentissage utiles pour l'enseignant et pour l'élève.

2.3. Les outils de l'enseignement de l'écrit

Avant de développer les situations d'écriture citées plus haut, nous devons d'abord définir ce qu'est un outil. En éducation, deux types d'outils existent, l'outil d'enseignement et l'outil d'apprentissage. Nous allons donc, par la suite, définir ces deux types d'outils.

2.3.1. Définition d' « outil »

Un outil peut être « un dispositif matériel ou un artefact servant une situation d'enseignement/apprentissage » (Reuter, 2007). Ce dispositif matériel ou cet artefact peut être construit en dehors ou par l'école pour ensuite être transformé selon les besoins de celle-ci. Les outils sont utilisés pour construire des savoirs et des disciplines, dont certains sont considérés comme des aides didactiques. Ces outils ont pour objectif de « solliciter l'activité et la réflexion personnelle des élèves, rendre possible un travail autonome adapté à chacun, et les familiariser avec des outils de communication liés aux différentes disciplines » (Reuter, 2007). Ainsi, un outil dans le contexte de l'enseignement et de l'éducation, n'est pas seulement matériel, mais il peut également être psychologique selon Vygotsky, cité dans Reuter (2007). Les moyens mnémotechniques, le langage, les symboles, les moyens de calcul, mais également l'écrit seraient des outils psychologiques.

Un outil peut servir l'enseignement ou/et l'apprentissage. Pour distinguer un outil d'enseignement d'un outil d'apprentissage, il faut regarder l'usage que nous faisons de ce dernier :

- S'il permet à l'enseignant de contrôler et de soutenir l'apprentissage de ses élèves, alors l'outil sert l'enseignement.
- S'il permet aux élèves de modifier leurs représentations et d'intégrer un savoir, alors l'outil sert l'apprentissage.

Plus tôt, nous évoquions Thiéroult (1999), qui explique qu'il faut mettre à disposition de l'élève des outils invitant à écrire tels que du papier ou des crayons. Nous parlons ici d'outils matériels. Puis, nous avons parlé de genres de textes à travers lesquels l'élève découvre la fonction de communication de l'écrit et les composantes des situations de communication. Les genres de textes peuvent être considérés comme des outils construits en dehors de l'école, mais transformés par elle pour des situations d'enseignement-apprentissage (Dolz & Gagnon, 2008). Finalement, nous avons vu que les moyens d'enseignement actuels proposent aux élèves des situations d'écriture pour intégrer notre système alphabétique. Ces situations d'écriture sont des outils construits par l'école pour permettre l'apprentissage de l'écrit chez les élèves.

Ces situations d'écriture sont des outils d'enseignement, car elles permettent à l'enseignant de soutenir l'apprentissage de l'élève en proposant des situations construites d'expression écrite, et lui permettent d'adapter son accompagnement (étayage) au niveau de l'élève. Elles peuvent également être considérées comme des outils d'apprentissage, car elles permettent à l'élève d'intégrer le système alphabétique à son rythme, accompagné de l'enseignant. En effet, dans la LEEP, l'élève « écrit » comme il sait. Dans la DA ou le TR, l'élève utilise un vocabulaire connu et adapte le contenu à son niveau.

Dans les prochains points, nous allons développer les trois premières situations d'écriture présentées au cycle 1, qui sont la lecture/écriture émergente provisoire, la dictée à l'adulte et le texte de référence, en les différenciant en outils d'enseignement et d'apprentissage. Concernant, la production textuelle orthographiée, nous en parlerons en quelques mots seulement, car elle n'est pratiquée qu'à la fin du cycle 1.

2.3.2. Lecture/écriture émergente provisoire (LEEP)

Un des premiers outils d'enseignement/apprentissage proposés par l'enseignant et utilisés par l'enfant pour « écrire » ou « lire » est la lecture et l'écriture émergente. Grâce à la LEEP, l'élève apprend à différencier l'oral et l'écrit. Il joue le rôle de « lecteur » et de « scripteur ». Il va non seulement comprendre l'une des fonctions de l'écrit, à savoir la communication, mais également comprendre l'utilité des lettres pour pouvoir lire et écrire.

À cet âge, il peut différencier les images des textes. Cet outil a pour but de développer la culture de l'oral et de l'écrit chez l'enfant. Il est directement en lien avec les objectifs du PER aux rubriques :

- L1 11-12 – Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite ;
- L1 15 - Apprécier des ouvrages littéraires ;
- L1 17 - Identifier l'organisation et le fonctionnement de la langue par l'observation et la manipulation d'autres langues en observant et comparant des livres, en travaillant différents systèmes d'écriture, en appréciant la lecture d'un livre par exemple (Saada-Robert & Christodoulidis, 2012).

La lecture et l'écriture émergentes permettent à l'enfant de s'approcher du système écrit afin de se familiariser avec celui-ci. Ce faisant, il découvre plusieurs de ses composantes, qui se complexifieront par la suite. La LEEP est parfois considérée comme un système inventé par l'enfant pour garder une trace d'un texte. L'apprentissage par la lecture et l'écriture émergente se fait en deux temps principaux qui seront détaillés ci-après. Un premier temps est la « lecture » interactive d'un livre avec l'enseignant, suivie d'une lecture

individuelle à un pair. Puis, l'élève met par écrit, sous forme de dessin, le texte lu avant d'« écrire » ce qu'il signifie. Cette activité est reproduite plusieurs fois par année en intégrant un même contenu textuel. Elle peut se faire individuellement, entre pairs, en groupes ou collectivement. La lecture émergente est constituée des étapes suivantes, qui s'articulent autour des temps principaux :

- Pour la lecture émergente :
 1. Mise en situation de l'exercice et explicitation des objectifs par l'enseignant ;
 2. Lecture interactive de l'album par les élèves à l'aide de l'enseignant en formant des hypothèses, en répondant aux questions de ce dernier ;
 3. Lecture entière de l'album par l'enseignant et comparaison avec les hypothèses des élèves ;
 4. Consolidation de la lecture par des exercices de compréhension ;
 5. Lecture de l'album à un camarade, qui peut intervenir pendant la lecture.
- Pour l'écriture émergente :
 1. Mise en situation de l'exercice et explicitation des objectifs par l'enseignant ;
 2. Dessin d'un épisode de l'album à l'aide de symboles picturaux ;
 3. Énonciation du projet d'écriture par oral à l'enseignant ;
 4. Moment d'écriture personnelle à l'aide du dessin ;
 5. Lecture de sa production à la classe ;
 6. Mise en valeur de la production de l'élève dans un journal ou un portfolio (Saada-Robert & Christodoulidis, 2012).

La présentation de ces temps principaux démontre que la LEEP est un outil d'enseignement-apprentissage. Elle demande des gestes de l'enseignant, mais également des gestes de l'élève afin de s'approprier un code oral et écrit. Le schéma ci-dessous : *figure 8*, montre les différents gestes que l'un et l'autre effectuent et qui sont en étroite relation pour s'approprier le savoir.

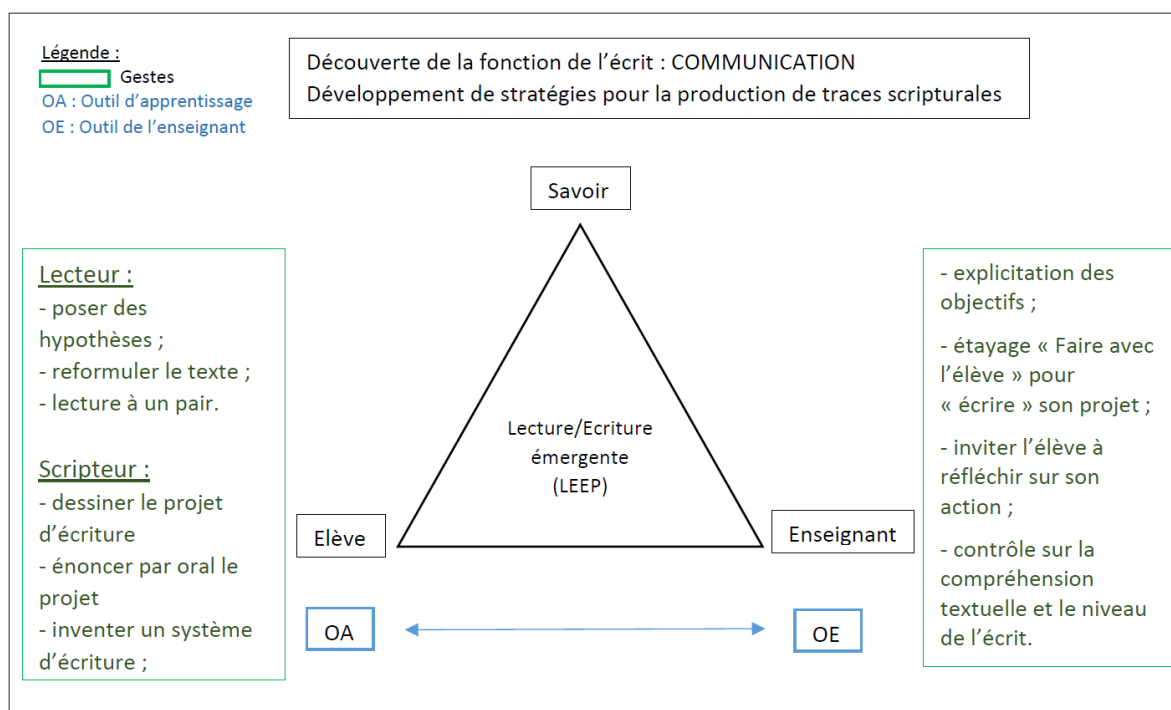


Figure 8 LEEP - Outil d'enseignement/apprentissage

Les stratégies développées par les élèves pour résoudre cette situation d'écriture sont diverses et rejoignent les grandes étapes de l'histoire de l'écriture. En effet, une des

premières stratégies mises en place par l'enfant est la production de traces picturales. Cette étape peut être mise en parallèle avec la pictographie : l'enfant dessine les mots tout comme l'homme préhistorique dessinait les objets.

Puis, l'enfant utilise les lettres connues grâce à son environnement (nom, prénom par exemple). Il va les écrire dans des ordres différents et les lettres peuvent se répéter un certain nombre de fois. Ensuite, l'enfant peut représenter un mot grâce à ses syllabes orales, exemple : DKT pour « docteur ».

Par la suite, ces syllabes sont transformées en phonèmes et en lettres, mais ne sont pas pour autant orthographiées correctement (par exemple : « doctor » pour « docteur »). Finalement, l'élève est capable d'orthographier correctement de petits mots connus, qu'il rencontre fréquemment dans son environnement comme son nom par exemple ou les mots simples comme « papa », « maman », « le », « la ». La LEEP permet à l'enfant de prendre conscience du système écrit avant de l'amener vers une systématisation de celui-ci (Saada-Robert & Christodoulidis, 2012).

2.3.3. La dictée à l'adulte (DA)

La dictée à l'adulte est une situation d'écriture développée principalement pour les élèves de 1^{ère} et 2^{ème} Harmos afin qu'ils prennent conscience du rapport entre le langage oral et le langage écrit. Par ailleurs, la DA vise l'acquisition de l'écriture et de la lecture. Pour l'écriture, elle permet l'intégration d'un oral « écrivable » (acquisition des normes et du code de l'écrit). Grâce à cet outil, les enfants peuvent repérer et retenir les caractéristiques du langage écrit telles que la segmentation lexicale par exemple. Pour la lecture, elle amène l'élève à identifier la relation phonème-graphème et à lire globalement, puis spécifiquement les mots et phrases dictées. En effet, les élèves entraînent une lecture interactive avec l'enseignant en essayant de repérer des mots ou des lettres énoncés plus tôt lors de la dictée. Plus tard, cet outil se transforme en texte de référence, servant à l'apprentissage de l'écrit des élèves de 2^{ème} et 3^{ème} Harmos (Auvergne & Christodoulidis, 2012).

La DA telle que définie par les auteurs Auvergne et Christodoulidis (2012) se déroule en 5 phases :

1. Explicitation du projet ainsi que des objectifs de celui-ci par l'enseignant ;
2. Explicitation d'une idée de l'élève à l'enseignant. L'élève répond à la question : « Qu'aimerais-tu écrire ? » (Auvergne & Christodoulidis, 2012, p. 3) ;
3. Dictée de la première phrase par l'élève à l'enseignant. Celui-ci le guide afin d'obtenir un oral « écrivable » ;
Entre ces deux phases, l'enseignant peut proposer un moment de dessin, où l'élève relève par écrit l'idée de son projet afin de garder une cohérence entre sa première idée et son produit final.
4. Dictée mot à mot à l'enseignant (rythme d'énonciation, relecture de la proposition) ;
5. Relecture complète du projet à l'aide de l'enseignant (repérage, reconnaissance ou identification de plusieurs mots).

Tout comme la LEEP, nous pouvons qualifier la DA d'outil d'enseignement/apprentissage. Elle demande à l'élève de faire plusieurs gestes, comme dicter mot à mot, repérer ou reconnaître des mots afin de l'amener à de nouvelles connaissances avec l'aide de l'enseignant, qui lui aussi doit faire des gestes spécifiques tels que le questionnement pour guider l'élève vers ce nouveau savoir. Tous ces gestes sont résumés dans la *figure 9*.

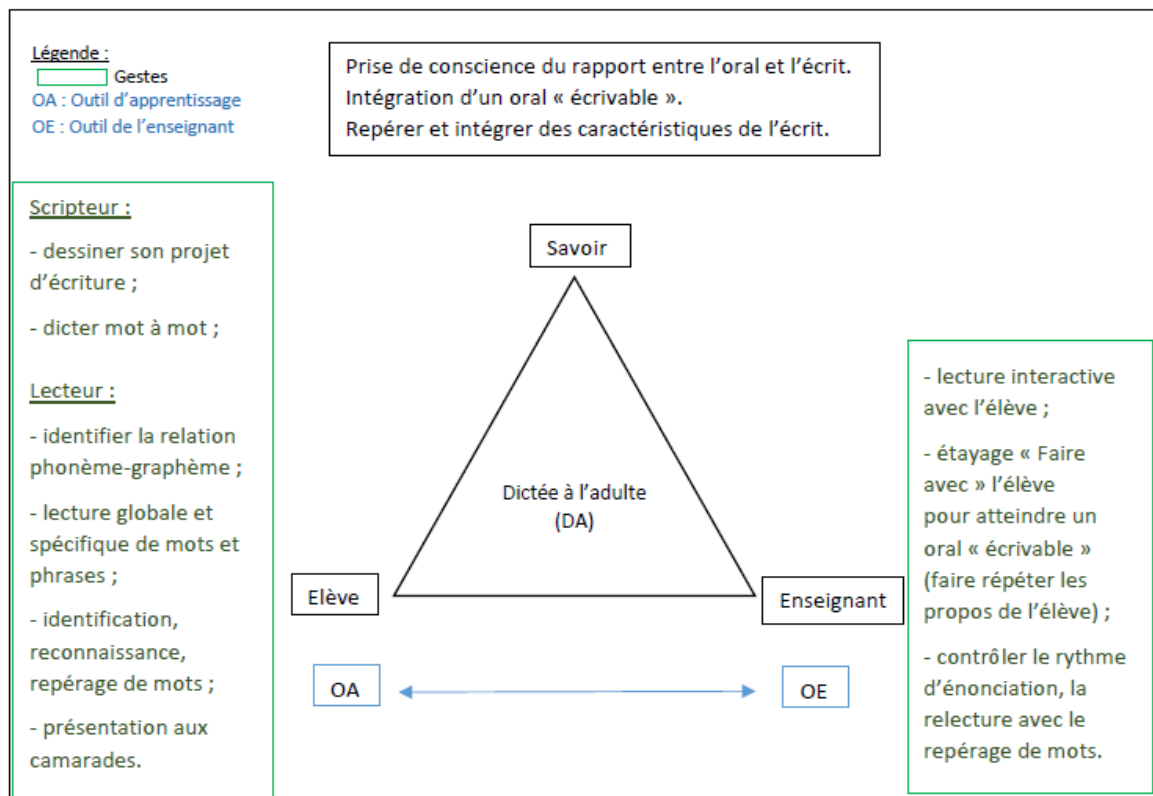


Figure 9 DA - Outil d'enseignement/apprentissage

2.3.4. Le texte de référence (TR)

Le texte de référence se base sur une dictée à l'adulte afin de pouvoir créer un texte de référence à tous les élèves de la classe. Ce texte est donc construit avec l'ensemble de la classe et sur la base des idées des élèves. L'enseignant a le rôle de scripteur et de guide afin que leur oral reste « écrivable ». Une fois que ce texte est construit, les élèves peuvent l'utiliser pour chercher des informations. Le travail avec un texte de référence suit six étapes :

1. Mise en situation des élèves, explicitation de la forme du travail ainsi que des objectifs de ce travail ;
2. Expression orale et organisation du texte avec l'ensemble de la classe ;
3. Elaboration du texte de référence à l'aide de toute la classe ;
4. Lecture du texte obtenu en plénum et dessin d'un passage préféré ;
5. Explicitation du projet d'écriture à l'enseignant et production du projet à l'aide d'un dessin, du TR et du guidage de l'enseignant ;
6. Relecture de la production et mise en valeur de celle-ci sur des panneaux, dans un journal ou un livre par exemple (Auvergne & Christodoulidis, 2012).

L'enfant développe plusieurs stratégies de recherche des mots dans le texte :

- à l'aveugle ;
- d'après le sens général du texte ;
- d'après la longueur et les détails du mot ;
- selon la correspondance phonème-graphème pour une ou plusieurs lettres ;
- d'après l'identification rapide du mot (Auvergne & Christodoulidis, 2012).

De même concernant l'écriture-copie des mots, l'apprenant développe les stratégies suivantes :

- la copie lettre par lettre inconnue ;
- la copie de lettres doubles ;
- la copie lettre par lettre connue ou diagrammes ;

- la copie de blocs de lettres/ morphèmes/ bout de mots ;
- la copie de syllabes ;
- la copie de mots courts et fréquents (Auvergne & Christodoulidis, 2012).

Comme nous avons pu le voir précédemment pour la LEEP et la DA, le TR est également un outil d'enseignement/apprentissage à travers lequel, l'élève et l'enseignant effectuent des gestes spécifiques. L'élève met en place des stratégies d' « écriture » ou de copie après avoir travaillé la lecture ou le repérage de mots. L'enseignant a le rôle de scripteur et de guide amenant l'élève vers la métaréflexion. Le schéma ci-dessous, *figure 10*, présente les gestes que chacun effectue dans cette situation d'écriture.

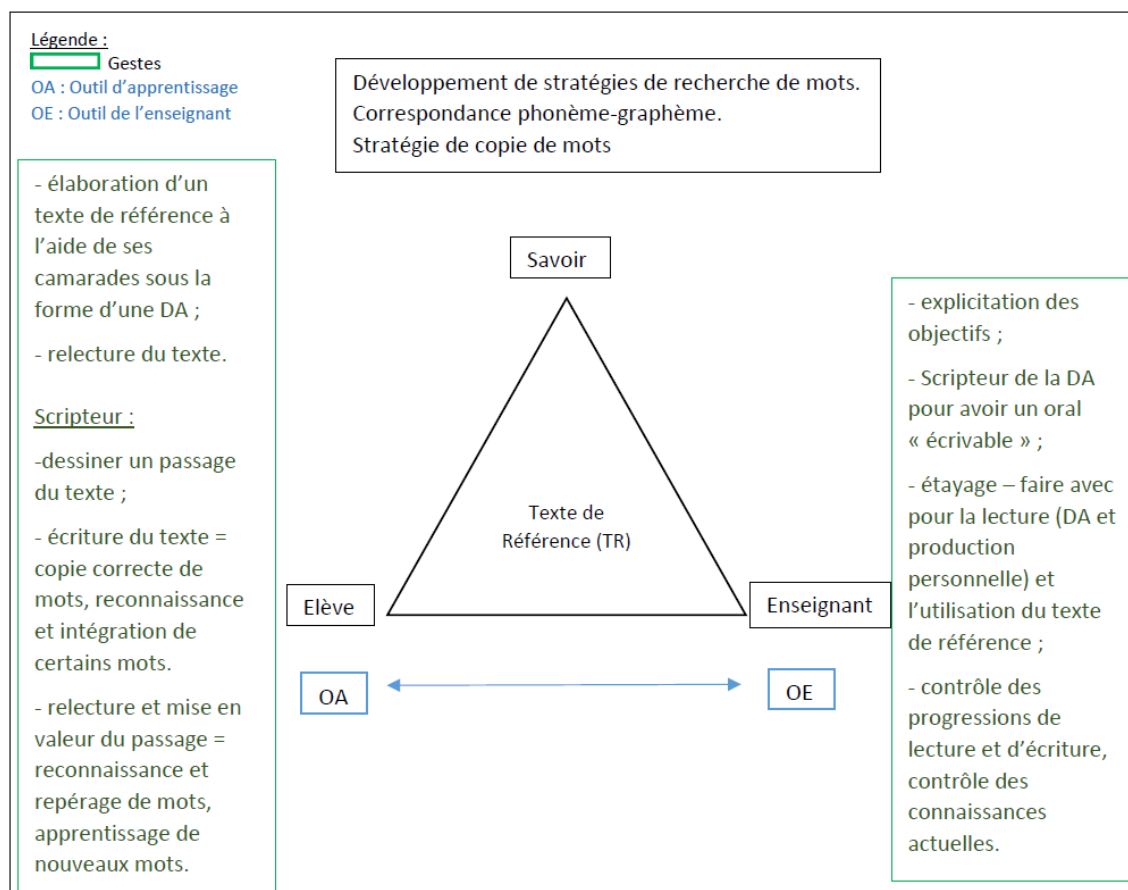


Figure 10 TR - Outil d'enseignement/apprentissage

Les situations d'écriture comme la DA ou le TR demandent à l'élève de réactiver des savoirs préalables et de développer des stratégies. Ces outils intègrent toutes les composantes de l'écrit (situation de communication, règles syntaxiques et sémantiques, code alphabétique, par exemple) et ne les traitent pas séparément, ce qui donne du sens à l'apprentissage. Bien que ces outils aient un grand pouvoir sur l'apprentissage de l'écrit, ils doivent être accompagnés de plusieurs autres activités ponctuelles comme l'apprentissage de l'alphabet, la lecture en interaction (réflexion sur la construction du texte, l'orthographe ou la grammaire ...), l'identification de mots-clés, qui visent la systématisation ou l'automatisation de ce qui a été découvert (Auvergne & Christodoulidis, 2012).

2.3.5. La production textuelle orthographique

La production textuelle orthographique est la dernière situation d'écriture présentée à l'élève pour l'apprentissage systématique de l'écrit au cycle 1. Toutes les dimensions de l'écrit sont mobilisées lors de la production d'un texte que ce soit au niveau de l'orthographe, de la syntaxe, mais également au niveau de la cohérence et de la cohésion du texte ainsi

que des particularités des genres. La production textuelle orthographique correspond à la production de texte en général (Saada-Robert & Christodoulidis, 2012).

Nous avons développé les concepts qui fondent notre recherche dans ce cadre conceptuel. Nous avons explicité les origines de l'écriture. Nous avons développé le concept de communication, qui englobe les genres de textes, les fonctions de l'écrit ainsi que l'apprentissage de l'écrit. Pour finir, nous nous sommes intéressés aux méthodes actuelles pour l'apprentissage de l'écrit, qui proposent des situations d'écriture comme outil d'enseignement et d'apprentissage.

Nous pouvons maintenant cibler notre recherche sur un point particulier de l'écrit développé dans la suite de notre exposé : le travail des fonctions de l'écrit avec des élèves de 2H.

3. Questions de recherche

À ce stade de notre recherche, le cadre conceptuel défini, deux questions de recherche principales sont posées. Elles se déclinent en plusieurs sous-questions. Des hypothèses sont également évoquées. L'analyse de nos données répondra aux interrogations posées dans la partie empirique :

Q1. Comment une séquence d'enseignement travaillant les fonctions de l'écrit influence-t-elle les représentations de l'écrit chez les élèves débutants scripteurs ?

Q1.1. En quoi la définition de l'écrit s'affine-t-elle chez les élèves suite à la séquence d'enseignement ?

Q1.2. En quoi les représentations des fonctions de l'écrit évoluent-elles chez les élèves suite à la séquence d'enseignement ?

Q2. Le travail par LEEP, DA et TR influence-t-il différemment les représentations de l'écrit de deux groupes d'élèves différenciés (avec ou sans difficultés) désignés par l'enseignant ?

4. Hypothèses

H1. Concernant la première question de recherche, nous pensons que le travail avec une séquence travaillant sur les fonctions de l'écrit aura un impact positif sur les représentations de l'écrit chez les élèves débutants scripteurs.

H1.1. En effet, nous pensons que les élèves développeront leurs représentations par rapport à la définition de l'écrit. Nous pensons qu'avant la séquence, la plupart des élèves ne seront pas capables d'explicitement une définition de l'écrit. Seule une partie des élèves parleront de l'alphabet ou de lettres. Nous pensons qu'après la séquence, ils pourront mettre en avant les écritures pictographiques et phonétiques avec leurs propres mots.

H1.2. Nous pensons également que les élèves développeront leurs représentations par rapport aux fonctions de l'écrit. Nous pensons qu'avant la séquence, les enfants mettront en avant l'une des fonctions principales de l'écrit : la mémorisation, soit le fait de retenir des informations. Nous pensons également que les élèves parleront de la fonction d'entrer en relation avec une autre personne avec l'exemple de leurs parents qui écrivent des SMS avec leur téléphone portable. Pour ce qui est des fonctions de transmission d'informations, de plaisir ou de faire agir, nous pensons que les élèves auront plus de peine à les exprimer étant donné qu'elles leur demandent de faire des liens avec des exemples, qui certes font partie de leur environnement quotidien, mais dont ils ne sont pas les acteurs directs. C'est pourquoi nous pensons qu'ils ne seront capables d'exprimer ces trois fonctions qu'après la séquence.

H2. Concernant la seconde question, nous pensons que le travail par LEEP, DA et TR influencera différemment le rapport à l'écrit de deux groupes d'élèves différenciés désignés par l'enseignant. En effet, nous pensons que les élèves avec difficultés auront un plus grand développement de leurs représentations que les élèves avec facilité. Nous pensons que si

l'élève avec difficultés entre dans un environnement plus stimulant pour l'écrit, il développera davantage ses connaissances qu'un élève qui se trouve déjà dans cet environnement chez lui. Selon nous, cela serait donc dû à l'environnement de l'enfant. Après avoir posé nos questions de recherche, nous allons maintenant présenter le dispositif que nous mettons en place pour répondre à nos questions.

5. Présentation du dispositif

Notre recherche se déroule dans deux classes de 2H d'une ville valaisanne. Une séquence travaillant la définition de l'écrit ainsi que ses fonctions est enseignée dans l'une des deux classes. La seconde classe est une classe contrôle. Dans ce cas, l'enseignant suit son programme habituel.

Notre dispositif est composé de plusieurs parties, qui sont. :

- Questionnaire aux enseignants ;
- Entretien n°1 pré-séquence avec les élèves ;
- Séquence d'enseignement/apprentissage sur les fonctions de l'écrit ;
- Entretien n°2 post-séquence avec les élèves ;
- Entretien post-séquence avec les enseignants ;
- Journal de bord de l'enseignante de la classe A engagée dans l'intervention.

Nous vous les présentons sous forme de tableau. Dans le *tableau 1*, nous mettons également en lien notre méthodologie avec nos questions de recherche.

Tableau 1 : Présentation du dispositif en lien avec les questions de recherche

Questions de recherche	Dispositif	
	Classe engagée dans l'intervention	Classe contrôle
Q1 : Q1.1 et Q1.2 Q2	Questionnaire à l'enseignant	Questionnaire à l'enseignant
Q1 : Q1.1 et Q1.2 Q2	Entretiens n°1 pré-séquence avec les élèves	Entretiens n°1 pré-séquence avec les élèves
Q1 : Q1.1 et Q1.2	6 semaines d'interventions : - Séance 1 : Identifier des éléments de l'écrit en observant des traces écrites trouvées en classe. Formuler une définition de l'écrit. - Séance 2 : Identifier la fonction de l'écrit : mémorisation. - Séance 3 : Identifier la fonction de l'écrit : donner des informations. - Séance 4 : Reformuler par oral la fonction de l'écrit : faire agir. - Séance 5 : Justifier par oral leur choix concernant la sélection d'un passage de texte. (Découverte de la fonction de l'écrit : plaisir) - Séance 6 : Formuler par oral avec leurs propres mots une définition de l'écrit. Reformuler par oral les fonctions de l'écrit qui ont été travaillées dans la séquence.	Enseignement normal, pas d'intervention particulière, mais description des activités réalisées en lien avec la lecture/écriture lors de l'entretien.
Q2	Entretien post-séquence avec l'enseignant	Entretien post-séquence avec l'enseignant
Q1 : Q1.1 et 1.2 Q2	Entretiens n°2 post-séquence avec les élèves	Entretiens n°2 post-séquence avec les élèves

Le questionnaire adressé aux enseignants avant notre intervention en classe permet d'avoir un aperçu du niveau des élèves. Il permet de poser les conditions de la classe et permet également de recueillir les informations quant aux prérequis et aux apprentissages des élèves. Il est suivi d'entretiens avec les élèves. L'entretien permet d'identifier les représentations de l'enfant sur la définition de l'écriture et sur les fonctions de l'écrit. Puis, une séquence que nous avons développée est travaillée pendant six semaines par l'enseignante de la première classe. Finalement, afin d'évaluer la pertinence de notre séquence, nous nous entretenons à nouveau avec les élèves, mais cette fois-ci également avec leurs enseignants. Cet entretien final avec l'enseignant nous permet de recueillir les informations sur les activités mises en place pendant les six semaines, sur leurs apports pour l'apprentissage des élèves, sur leur pertinence et, finalement, sur les modifications que nous pourrions apporter. Il est accompagné du journal de bord tenu de façon systématique par l'enseignante de la classe A, engagée dans l'intervention. Elle y consigne ses impressions, ses observations et elle propose des pistes d'amélioration de la séquence proposée.

5.1. Le questionnaire

Le questionnaire est le premier moyen que nous utilisons afin de récolter des données spécifiques. Nous avons choisi cette méthode afin de connaître le contexte scolaire dans lequel les enfants de chaque classe évoluent. Selon Van Campenhoudt et Quivy (2011), cette méthode est généralement utilisée pour connaître la situation d'une population : ses comportements, ses modes de vie, ses habitudes ou même ses valeurs. C'est pour cela que nous avons choisi cette méthode de recherche pour la première partie de notre travail.

Notre questionnaire se compose de questions ouvertes, car nous voulons que les enseignants décrivent leurs méthodes, leurs habitudes et leurs démarches. Des questions fermées, où une seule réponse est possible, ne permettent que difficilement d'avoir un retour réel et authentique sur leur pratique. Néanmoins, le type de questions choisi peut devenir contraignant, car celles-ci demandent une réflexion plus approfondie et ainsi plus de temps pour y répondre. Les réponses sont par ailleurs plus compliquées à comparer et à dépouiller (Vilatte, 2007).

Tableau 2 : Questionnaire pré-séquence aux deux enseignants

Questions de recherche	Questionnaire pré-séquence	
	Classe engagée dans l'intervention	Classe contrôle
Q.1.1 et Q.1.2	20 questions ouvertes : - Niveau de la classe ; - Difficultés particulières des élèves : - Allophonie ; - Activités en lecture/écriture ; - Relation des élèves à l'écrit ; - Rapport personnel à l'écrit ; - Travail avec les genres de textes ; - Représentations des fonctions de l'écrit ; - Utilisation de situations d'écriture.	
Q.2	5 questions spécifiques pour deux élèves avec facilité et deux élèves avec difficultés désignés par les enseignants : - Rapport de l'élève avec l'école ; - Environnement familial ; - Capacités intellectuelles et scolaires ; - Difficultés intellectuelles et scolaires ; - Rapport à l'écrit.	

Notre questionnaire se compose de vingt questions ouvertes qui interrogent les enseignants sur le niveau de la classe en général, les difficultés particulières des élèves, l'allophonie de certains élèves, les activités proposées en classe au niveau de la

lecture/écriture, la relation des élèves à l'écrit ainsi que leur rapport personnel à l'écrit, le travail à travers les genres de textes, les fonctions de l'écrit ainsi que l'utilisation de situations d'écriture. Les enseignants répondent à ces vingt questions plus spécifiquement pour le degré 2H.

Puis, dans une seconde partie, ils répondent à cinq questions spécifiques pour quatre élèves qu'ils ont eux-mêmes désignés : deux élèves avec un bon niveau en lecture/écriture et/ou de la facilité et deux élèves qui ont des difficultés. Ces questions s'intéressent au rapport qu'entretient l'enfant avec l'école, à son environnement familial, à ses capacités et difficultés intellectuelles et scolaires et à son rapport à l'écrit.

Ce questionnaire nous permet de connaître la situation de la classe et d'en apprendre un peu plus sur les quatre élèves qui vont être davantage questionnés lors des entretiens semi-directifs que nous faisons par la suite.

5.2. Les entretiens

Afin d'identifier les connaissances et les représentations des élèves, nous mettons en place des entretiens semi-directifs avec chaque enfant. Les entretiens sont une méthode de recherche dans laquelle le chercheur est en contact direct avec son interlocuteur, qui permet de récolter des informations de réflexivité riches. Grâce à ce contact direct, la personne interrogée peut exprimer avec plus ou moins de facilité ses perceptions, ses pensées. Le chercheur l'invite à s'exprimer en réagissant aux propos, en l'écoutant. Il ramène également la discussion vers les objectifs de sa recherche pour éviter de se disperser. La base de l'entretien est construite autour des hypothèses de travail que le chercheur pose dans sa réflexion et qu'il cherche à confronter avec la réalité (Van Campenhoudt & Quivy, 2011).

Trois types d'entretiens existent : l'entretien semi-directif, centré (ou directif) et compréhensif (ou non-directif) selon Van Campenhoudt et Quivy (2011). L'entretien semi-directif permet une certaine flexibilité dans la discussion. Le chercheur possède un canevas de questions qui lui permettent de guider l'interaction vers les objectifs de sa recherche. Les questions ne sont éventuellement pas toutes posées et l'ordre préalablement prévu peut être modifié afin que la personne questionnée réponde le plus naturellement possible.

L'entretien centré a pour but « d'analyser l'impact d'un événement ou d'une expérience précise sur ceux qui ont assisté ou participé » (p.171). Le chercheur a une liste de points précis dont il doit absolument discuter avec l'interviewé. L'ordre de ces points n'a pas d'importance afin de laisser libre cours à la discussion. À côté de ces points, le chercheur pose également de nombreuses questions.

L'entretien compréhensif, lui, ne se base pas sur des hypothèses de travail que nous cherchons à vérifier, mais au contraire, il est le « point de départ de la problématisation » (p.171). En effet, il ne recherche pas des informations, mais il essaie d'amener une explication sociologique basée sur une compréhension personnelle des pensées ou des actions des personnes interrogées. Cet entretien suit une démarche inductive.

Comme nous cherchons à recueillir les représentations d'élèves qui sont en 2H, nous avons opté pour un entretien semi-directif composé de dix questions sur le thème de l'écrit et de ses fonctions, afin de confronter nos hypothèses aux représentations réelles des enfants. Ces dix questions sont accompagnées de questions de relance dans le but d'approfondir la discussion avec l'élève. Les questions guident l'interaction, mais de nouvelles questions peuvent apparaître au cours de l'entretien. De même, l'ordre des questions posées peut varier d'un élève à un autre. Étant donné que les interviewés sont très jeunes, il ne faut pas perdre de vue qu'ils ne sont pas habitués à faire de la métaréflexion, c'est-à-dire à réfléchir sur ce qu'ils font, sur ce qu'ils pensent. C'est pourquoi nos entretiens semi-directifs sont composés de nombreuses questions et relances pour permettre un approfondissement de leur réflexion.

De même, leur jeune âge peut amener une grande timidité, qui empêcherait l'enfant de s'exprimer comme il le voudrait. Il est important de prendre en compte ce facteur lors de l'analyse des données. Concrètement, seules cinq questions principales sont posées à l'ensemble de la classe. Les cinq autres, plus spécifiques, sont uniquement posées aux quatre élèves désignés par les enseignants comme élèves avec ou sans difficulté par rapport à la langue d'enseignement. Ceci nous permet d'identifier l'influence du travail par LEEP, DA et TR sur deux groupes contrastés d'élèves.

Ainsi, une première série d'entretiens est effectuée avant le travail par séquence. Environ six semaines plus tard, lorsque la séquence a été travaillée par les élèves, une nouvelle série d'entretiens avec les mêmes questions a lieu. Nous procédons à un entretien semi-directif également avec les enseignants. Ceci nous permet de recueillir des informations quant au travail effectué par ces derniers durant les six semaines d'intervention. Ces entretiens sont représentés dans les *tableaux 3 et 4* ci-dessous.

Tableau 3 : Entretiens semi-directifs pré/post-séquence avec les élèves

Questions de recherche	Entretiens semi-directifs avec les élèves	
	Classe engagée dans l'intervention	Classe contrôle
Q1 : Q1.1 et Q1.2 Q2	Entretiens n°1 et n°2 avec les élèves	Entretiens n°1 et n°2 avec les élèves
	11 élèves de 2H	7 élèves de 2H
Q1.1	5 questions : - Définition de l'écriture ; - Représentation de l'écrit en classe ; - Représentation de l'écrit à la maison.	
	4 élèves : - 2 élèves avec facilité en lecture/écriture - 2 élèves avec difficultés en lecture/écriture	4 élèves : - 2 élèves avec facilité en lecture/écriture - 2 élèves avec difficultés en lecture/écriture
Q1.2 Q2	5 questions : - Représentation de la personne qui peut écrire ; - Représentation sur ce qui peut être écrit ; - Plaisir de l'écriture ; - Fonctions et buts de l'écriture ; - Buts de l'apprentissage de l'écrit.	

Tableau 4 : Entretiens semi-directifs post-séquence avec les enseignants

Questions de recherche	Entretiens semi-directifs post-séquence avec les enseignants	
	Classe engagée dans l'intervention	Classe contrôle
Q2	8 questions sur : - Les activités de lecture/écriture ; - Apprentissages des élèves ; - Formes sociales de travail ; - Réactions des élèves aux activités proposées ; - Améliorations à apporter à la séquence d'enseignement (seulement classe A) ; - Apprentissage des 4 élèves.	

5.3. La séquence

Après la première série d'entretiens, les élèves de la classe A travaillent avec leur enseignante une séquence autour des fonctions de l'écrit que nous avons construite. Elle met en avant quatre fonctions de l'écrit que l'enfant peut rencontrer dans sa vie quotidienne : mémoriser ou se souvenir, donner des informations, faire agir et écrire pour le plaisir. Cette séquence est composée de six séances de 30 minutes dont plusieurs

d'entre elles nécessitent le recours aux situations d'écriture LEEP, DA et TR. Nous avons choisi de travailler avec ces outils d'enseignement/apprentissage, afin de mettre l'élève dans un rôle de scripteur ou de lecteur, qui lui permettra plus facilement de prendre conscience de la complexité et de l'importance de l'écriture. Nous avons choisi de proposer un travail par LEEP, DA et TR chaque deux leçons, car ces situations d'écriture demandent énormément de temps et d'énergie à l'enseignante, mais également aux élèves. Ces leçons ont comme fil rouge l'histoire de « Martine en voyage ». Notre choix s'est porté sur cet album, car il a le mérite de permettre la réflexion sur les quatre fonctions citées plus haut.

Lors de chaque séance, l'élève est confronté à l'écrit soit en l'observant, soit en se mettant dans un rôle de scripteur ou de dictateur. À travers les activités d'écriture, il découvre les fonctions de l'écrit, et donne ainsi un sens à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

La séquence dans son ensemble gravite autour des objectifs généraux du PER :

- L1 11-12 (6,7) — Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite en identifiant les fonctions de la lecture-écriture et en dégagant et en utilisant des éléments du contenu (le sens global, les reprises,...) et de l'organisation du texte ;
- L1 16 (1,5) — Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes en s'interrogeant sur l'usage de la langue et sur les régularités de son fonctionnement et en exprimant ses observations sur des productions langagières diverses.

De plus, pour chaque apprentissage, la séquence essaie de faire un lien avec l'environnement des enfants, en présentant des situations dans lesquelles ils peuvent voir ou utiliser de l'écrit. La séquence est présentée sous forme de tableaux : *tableau 5 et 6*, détaillant les objectifs ainsi que les tâches pour l'ensemble de la séquence, ainsi que pour chaque séance. La planification détaillée de la séquence ainsi que les planifications de séances se trouvent en annexe : *Annexe I (Planification de séquence) et Annexe II (Planifications de séances)*.

La séquence que nous avons construite nous permet de cibler le travail de la classe A sur les fonctions de l'écriture. Elle nous permet aussi de mettre en avant l'importance de l'explicitation et du travail construit sur les fonctions de l'écrit. De plus, elle propose des pistes d'enseignement pour la communauté enseignante. Elle joue donc un rôle essentiel pour notre recherche.

Tableau 5 : Présentation des objectifs et des tâches pour la séquence

Nbre de séances	Objectifs généraux	Tâches/activités
6 séances	<p>L1 11-12 (6,7) — Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite en identifiant les fonctions de la lecture-écriture et en dégagant et en utilisant des éléments du contenu (le sens global, les reprises,...) et de l'organisation du texte.</p> <p>L1 16 (1,5) — Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes en s'interrogeant sur l'usage de la langue et sur les régularités de son fonctionnement et en exprimant ses observations sur des productions langagières diverses.</p>	<p>LEEP, DA, TR</p> <p>Histoire : « Martine en voyage »</p> <p>Découverte de 4 fonctions de l'écrit :</p> <ul style="list-style-type: none"> - mémorisation - donner des informations - faire agir - écrire pour le plaisir

Dans le tableau 6 suivant, nous présentons les séances que nous avons planifiées pour la séquence d'enseignement/apprentissage sur les fonctions de l'écrit. Nous proposons six séances de 30 minutes qui se présentent ainsi :

- Séance 1 : Discussion et DA sur ses représentations de l'écrit « c'est quoi l'écriture pour moi ? » et observations de traces écrites en classe.
- Séance 2 : Travail autour de la fonction *mémoriser*. Dessiner et écrire comme l'élève sait le début de l'histoire de « Martine en voyage » pour s'en souvenir à la prochaine leçon.
- Séance 3 : Travail autour de la fonction *donner des informations*. Repérer et discuter des traces écrites sur un billet de train, car dans l'histoire « Martine en voyage », l'héroïne prend le train pour partir en Amérique.
- Séance 4 : Travail autour de la fonction *faire agir*. Faire des hypothèses et écrire une proposition d'inscription pour un panneau indiquant la direction à prendre pour l'héroïne de « Martine en voyage » à l'aide de la DA. Puis, comparaison avec des panneaux rencontrés dans sa vie quotidienne.
- Séance 5 : Travail autour de la fonction *écrire pour le plaisir*. Dans l'histoire « Martine en voyage », l'héroïne rentre chez elle et sa mère lui demande, où elle était partie. À l'aide du TR, résumer l'histoire « Martine en voyage » et choisir son passage préféré pour le raconter à la mère de l'héroïne.
- Séance 6 : Rappel des fonctions travaillées à l'aide des traces récoltées tout au long de la séquence.

Tableau 6 : Présentation des objectifs et des tâches par séance.

Séance	Objectifs spécifiques	Tâches/activités
1	Identifier des éléments de l'écrit en observant des traces écrites trouvées en classe. Formuler une définition de l'écrit.	DA : « C'est quoi l'écriture pour moi ? » Découverte et discussion de traces écrites en classe.
2	Identifier la fonction de l'écrit : Mémorisation.	Découverte de l'histoire « Martine en voyage » LEEP : Mémoriser le début de l'histoire.
3	Identifier la fonction de l'écrit : donner des informations.	Relecture du début de l'histoire. Lecture de l'histoire Découverte de la fonction : donner des informations à l'aide d'un billet de train.
4	Reformuler par oral la fonction de l'écrit : faire agir.	Lecture de la suite de l'histoire. DA : Émission d'hypothèse sur l'inscription d'un panneau. Découverte de la fonction : faire agir.
5	Justifier par oral leur choix concernant la sélection d'un passage de texte. (Découverte de la fonction de l'écrit : plaisir)	Lecture de la fin de l'histoire. TR : Résumer l'histoire en trois phrases, écriture du passage préféré. Justifier son choix : plaisir.
6	Formuler par oral avec leurs propres mots une définition de l'écrit. Reformuler par oral les fonctions de l'écrit qui ont été travaillées dans la séquence.	Rappel des activités et des fonctions de l'écrit découvertes à l'aide de son dossier. Évaluation formative : entretiens semi-directifs.

La séquence est complétée par le journal de bord tenu par l'enseignante de la classe A. Après chaque séance, elle fait un retour sur l'impression générale de la leçon, ce qui a bien ou pas bien fonctionné, les modifications à apporter et elle ajoute des remarques particulières pour les quatre élèves désignés. Ce journal de bord nous permet de mettre en avant plusieurs conclusions quant au travail par séquence dans le point 7.2. (*Critique de la démarche*). De plus, il nous permet d'avancer plusieurs modifications à apporter à celle-ci dans le point 7.3. (*Pistes d'amélioration*).

Maintenant que nous avons présenté notre dispositif de recherche composé d'un questionnaire, d'entretiens semi-directifs effectués avec les élèves et les enseignants et d'une séquence construite autour des fonctions de l'écrit travaillées à travers six séances, nous passons à l'analyse de nos résultats. Dans la prochaine partie, nous présentons les résultats obtenus grâce à notre dispositif. Nous les analysons afin de pouvoir infirmer ou confirmer les hypothèses que nous avons posées au point 4. (*Hypothèses*).

E. Partie empirique

6. Les résultats

Cette partie de notre mémoire présente les résultats et leur analyse. Nous présentons tout d'abord l'analyse des questionnaires adressés aux enseignants de la classe engagée dans l'intervention ainsi que de la classe contrôle. Puis, nous présentons l'analyse des résultats des entretiens effectués avec les deux enseignants. Ces deux premières parties nous permettent d'explicitier le contexte didactique avant et pendant le développement des apprentissages des élèves lors de nos six semaines d'intervention.

Ensuite, nous présentons l'analyse des entretiens effectués avec les élèves des deux classes. Pour chaque dimension étudiée, nous confrontons les résultats de l'entretien précédant l'intervention (n°1) et de l'entretien suivant l'intervention dans la classe A (n°2). La confrontation des résultats pré et post-séquence permet d'identifier les progressions des élèves entre ces deux moments de recueil. L'analyse des données des entretiens nous permet de répondre à notre première question de recherche ainsi qu'à ses deux sous-questions : Q1. *Comment une séquence d'enseignement travaillant les fonctions de l'écrit influence-t-elle les représentations de l'écrit chez les élèves débutants scripteurs ?*

Q1.1. *En quoi la définition de l'écrit s'affine-t-elle chez les élèves suite à la séquence d'enseignement ?*

Q1.2. *En quoi les représentations des fonctions de l'écrit évoluent-elles chez les élèves suite à la séquence d'enseignement ?*

Finalement, l'analyse des réponses des quatre élèves désignés par les deux enseignants (deux élèves ne rencontrant pas de difficulté et deux élèves rencontrant des difficultés en lecture/écriture) nous permet de répondre à notre deuxième question de recherche : Q2. *Le travail par LEEP, DA et TR influence-t-il différemment les représentations de l'écrit de deux groupes d'élèves différenciés (avec ou sans difficultés) désignés par l'enseignant ?*

6.1. Le niveau général des deux classes et le rapport à l'écrit des enseignants

Nous présentons dans cette première partie les résultats du questionnaire adressé aux enseignants avant la mise en place du dispositif. Ce questionnaire nous permet d'établir le niveau de la classe, les habitudes de celle-ci quant aux activités de lecture/écriture, ainsi que le niveau des quatre élèves désignés par les deux enseignants. Nous présentons les résultats sous la forme de trois tableaux, regroupant les réponses en trois thèmes : situation des élèves, lecture/écriture en classe, rapport de l'enseignant à l'écriture.

Les trois premiers tableaux 7, 8 et 9 permettent de présenter la classe de manière générale. Les élèves sont alors nommés par la lettre de leur classe, A ou B, ainsi que par un numéro de 1 à 11 pour la classe A et de 1 à 7 pour la classe B.

Puis, deux autres tableaux 10 et 11, un tableau pour chaque classe, regroupent les réponses des enseignants quant aux quatre élèves désignés. Pour rappel, nous avons demandé à nos deux enseignants de désigner quatre élèves : deux élèves ne rencontrant pas de difficulté particulière (élèves A1, A2, B1 et B2) et deux élèves rencontrant des difficultés (élèves A3, A4, B3 et B4), afin de répondre à notre seconde question de recherche. Pour simplifier la dénomination de nos catégories dans notre partie empirique, la classe engagée dans l'intervention est nommée *Classe A*. La classe de contrôle est nommée *Classe B*. Le premier tableau 7 ci-dessous présente la situation générale des élèves des classes A et B ainsi que leur rapport à l'écriture.

Tableau 7 : Situation des élèves

	Enseignante Classe A	Enseignant Classe B
Niveau général de la classe	2H : plutôt moyen à bon.	Hétérogène. 2H : plus préparés aux tâches scolaires.
Élèves allophones	Tous les élèves sont nés en Suisse, Mais élève A4 a un vocabulaire peu développé en français et la compréhension est parfois difficile.	Tous les élèves (allophones et étrangers) sont nés en Suisse.
Difficultés particulières	Pas signalés, mais quelques doutes pour élève A3 et A4.	Élève B3: apprentissage de la L1 difficile.
Rapport des élèves avec l'écriture	Rapport familial par l'exemple de l'enseignant et des parents, mais cela leur semble inatteignable parce qu'ils pensent qu'ils ne savent pas écrire. Cela les bloque lors des premières activités d'écriture émergente.	Ils se familiarisent avec l'écriture dès lors qu'ils écrivent leur prénom. Les 2H sont familiarisés avec l'écriture.
Situations particulières d'élèves face à l'écriture	Élève A6 : difficultés motrices Élève A1 : va rapidement être capable d'écrire et de lier un graphème.	La tenue de l'outil scripteur, leur aisance avec le dessin, le sens/représentations qu'ils mettent derrière le fait d'écrire.

Nous avons résumé ici les situations des élèves afin de mieux comprendre dans quel environnement ils se situent. En effet, nous avons déjà vu dans le point 1.3.1. (*L'écrit, ses outils et ses fonctions*) grâce à Vygotsky cité dans Schneuwly (2008), qu'il ne faut pas mettre de côté l'influence de son environnement, car selon le groupe social auquel appartient l'individu, ses représentations et les discours de l'écrit se différencient.

Nous pouvons observer que tous les élèves de la classe A ainsi que ceux de la classe B sont nés en Suisse. Cependant, plusieurs élèves ne sont pas de langue maternelle française. Ceci leur pose quelques problèmes au niveau de l'expression orale ou de la compréhension et est souvent lié à un manque de vocabulaire.

Le rapport des élèves avec l'écriture est similaire dans les deux classes. Ils se familiarisent petit à petit avec l'écrit à travers l'écriture de leur prénom, bien qu'au début de l'exercice, l'écriture leur semble inatteignable parce qu'ils pensent qu'ils ne savent pas écrire. Plusieurs situations sont particulières face à l'acte d'écrire. Des élèves, comme l'élève A6, ont des difficultés de motricité. D'autres élèves ont de la peine dans la tenue de l'outil scripteur. Au contraire, plusieurs élèves déploient rapidement des capacités en lien avec les graphèmes, à l'aide du dessin ou grâce aux représentations qu'ils mettent derrière le fait d'écrire.

En revenant à Vygotsky, cité dans Schneuwly (2008) et à son discours sur l'influence de l'environnement sur les représentations et les capacités de l'individu, nous remarquons que

les élèves de la classe A et de la classe B se situent dans le même groupe social au niveau scolaire. Nous pouvons donc considérer que ces deux classes ont été adéquatement choisies et nous permettent de faire une comparaison relativement objective en vue de mettre en évidence les plus-values de la séquence d'enseignement construite. Les difficultés et les capacités sont passablement semblables entre les élèves avant la séquence d'enseignement. Le facteur, qui peut changer les conditions d'apprentissage des enfants de toutes classes confondues, est le cadre familial, les parents. Ce facteur peut venir favoriser ou au contraire entraver (par un discours négatif ou par un manque de soutien, par exemple) les conditions d'apprentissage offertes par l'école.

Le tableau 8 ci-dessous résume les activités de lecture et d'écriture proposées par les enseignants. Il indique leur fréquence, les outils d'enseignement/apprentissage utilisés en classe (LEEP, DA et TR), les prérequis des élèves ainsi que le travail par genres de textes réalisé pouvant notamment contribuer à l'identification des fonctions de l'écrit.

Tableau 8 : Lecture/écriture en classe

	Enseignante Classe A	Enseignant Classe B
Fréquences des activités d'écriture	Fréquent pour les 2H surtout l'après-midi et davantage la lecture que l'écriture.	Fréquence de l'écriture : écrire son prénom et fiche de pré-écriture. Lecture : Albums Dire, Ecrire, Lire.
Activités de lecture	Message au tableau tous les après-midis. Séquence albums Dire, Ecrire, Lire (lecture émergente, quelques dictées à l'adulte)	Journal de Décloisonnement* 1x par semaine après les vacances d'automne. Albums Dire, Ecrire, Lire 2-3 fois par semaine.
Activités d'écriture	Exercices d'écriture émergente en lien avec les albums de Dire, Ecrire, Lire. Ateliers d'écriture pour appréhender le geste graphique. Coin d'écriture en automne pour écrire des histoires.	Journal de Décloisonnement* 1x par semaine après les vacances d'automne. Albums Dire, Ecrire, Lire 2-3 fois par semaine.
LEEP, DA utilisés dans la classe.	Oui, à partir des vacances d'automne 1x par mois pour les 2H, dans le but de montrer aux élèves qu'ils sont déjà capables de lire/écrire et d'entrer dans une approche douce de l'écrit.	Oui, notamment dans le journal de découloisonnement.
Prérequis des élèves (Éléments travaillés l'année dernière)	Lecture : Émissions d'hypothèses et vérification. Plaisir de lire avec la lecture-plaisir d'une histoire en fin de demi-journée, messages au tableau en fin d'année. Écriture : écriture du prénom, de quelques souhaits (copie de mots, sens de l'écriture...).	Recopie de mots à partir du modèle, écrire des mots connus (prénom, couleur), reconnaissance de sons dans des mots, appairer deux mots de graphie semblable.
Lecture/écriture à travers les genres de textes	Non.	Oui. Texte qui raconte : travail sur la couverture, sur le schéma narratif, sur le fait de raconter/décrire des éléments de contenu de l'histoire.
Les élèves ont entendu parler des fonctions de l'écriture.	Plutôt des fonctions de la lecture (se distraire, récolter des informations, communiquer, fonction artistique) en présentant divers supports écrits et discussion de leur fonction (pourquoi on lit ça, on écrit ça ?)	Non, pas de manière spécifique.

* Journal de Décloisonnement : journal de la classe regroupant des travaux d'élèves de 1-2H et de 3-4H en expression écrite et copie de mots.

Nous constatons que les activités de lecture/écriture sont fréquentes dans les deux classes avec des messages au tableau, un coin lecture pour la classe A et un projet de journal de décloisonnement pour la classe B.

Les capacités des élèves au niveau de la lecture/écriture sont similaires entre les deux classes. Les enfants savent écrire leur prénom, reconnaître des lettres, écrire des mots connus (papa, maman, prénom des copains), émettre des hypothèses.

De plus, une activité particulière sur les genres de textes, notamment le genre de texte narratif, est mise en place dans la classe B. Dans la classe A, une autre activité autour des fonctions de la lecture est mise en place. Les situations d'apprentissage proposées par les deux enseignants sont stimulantes pour les élèves au niveau de l'écrit et tentent fréquemment de mettre l'enfant dans un rôle de lecteur ou de scripteur. Néanmoins, les fonctions, les buts de l'écriture ne sont généralement pas spécifiquement présentés aux élèves, qui entrent en douceur dans l'acte d'écrire.

Les deux enseignants travaillent avec les méthodologies actuelles dont *Dire, Ecrire, Lire*. Ils s'appuient sur elles pour proposer des activités de lecture/écriture aux élèves notamment à travers l'écriture émergente pour l'enseignante de la classe A et à travers la dictée à l'adulte pour les deux classes. Comme nous l'avons développé dans notre cadre conceptuel au point 2.3. (*Les outils de l'enseignement de l'écrit*), les situations d'écriture, LEEP, DA et TR seulement en fin d'année, sont mises en avant par les deux enseignants. Elles permettent à l'élève d'être scripteur ou lecteur et ainsi d'avoir un rôle dans la situation de communication. En général, l'élève détient le rôle d'émetteur dans ces situations.

Ce sont donc des outils d'enseignement/apprentissage comme développé au point 2.3. (*Les outils de l'enseignement de l'écrit*), qui permettent à l'élève d'acquérir de nouvelles connaissances. Ces dernières peuvent porter soit sur le code écrit soit sur la situation de communication. Elles permettent à l'enseignant de soutenir l'apprentissage de l'élève par des gestes pensés et planifiés.

Les objectifs posés par les enseignants peuvent se diversifier entre le fonctionnement de la langue et une visée communicative que nous retrouvons depuis la rénovation du français. Nous avons développé ce point dans le paragraphe 2.2. (*La communication*) de notre cadre conceptuel.

Pour finir, le troisième tableau 9 ci-dessous présente les représentations des enseignants A et B sur les fonctions de l'écriture ainsi que leur rapport à l'écrit.

Tableau 9 : Rapport de l'enseignant à l'écriture

	Enseignante Classe A	Enseignant Classe B
Rapport personnel à l'écriture	Écrit souvent pour se souvenir des choses, au travail pour tout ce qui est organisation, évaluation, mais aussi réflexion pour faire évoluer les pratiques et communiquer (travail ou privé).	Uniquement dans le cadre du travail : observation d'élèves ou dans des activités de recensement d'idées (DA, brainstorming ...).
Représentations des fonctions de l'écriture	Se souvenir, communiquer, transmettre des informations.	Entrée dans la lecture, découverte du code écrit, identifier certains mots proches de l'élève (maman, papa), découverte de l'espace graphique, du sens de l'écriture (de gauche à droite), développement de la motricité fine.

Ce dernier point portant sur les représentations des enseignants est intéressant à relever. En effet, d'après Pasa et Fijalkow (2000) cités dans le paragraphe 1.2.1. - *l'écrit dans sa complexité ou sa simplicité* de cette recherche, le contexte didactique peut influencer

l'apprentissage de l'écrit chez l'élève, car il dépend des représentations de l'écrit de l'enseignant.

Dans le cas de nos deux enseignants, leur rapport à l'écrit est plutôt professionnel. L'écrit a comme vocation de garder en mémoire des informations, d'organiser la journée ou pour récolter des observations. Les représentations des fonctions de l'écrit de l'enseignante de la classe A sont de garder en mémoire des informations, de donner des informations et de communiquer. Cette dernière fonction rejoint les directives du PER explicitées dans notre problématique au point 1.1. *La communication au centre des apprentissages*. Ses représentations sont en partie semblables aux fonctions que nous avons sélectionnées pour notre recherche et pour notre séquence d'enseignement/apprentissage : mémoriser, donner des informations, faire agir et écrire pour le plaisir. Les représentations de l'enseignant de la classe B se rapprochent de l'objectif : fonctionnement de la langue, développé pour le cycle 1 dans le PER. En effet, il parle du code, de l'identification de certains mots, de l'organisation textuelle ainsi que du développement de la motricité fine.

Pour conclure cette première partie de résultats, nous remarquons que les deux classes sélectionnées pour notre recherche sont très similaires. Bien que les enseignants n'entrent pas avec les mêmes activités dans l'apprentissage de l'écrit, tous deux offrent un cadre propice aux apprentissages des élèves. Les activités de lecture et d'écriture sont omniprésentes dans leur enseignement. Ils s'appuient sur les moyens d'enseignement actuels pour le cycle 1 et proposent ainsi des situations d'écriture telles que la LEEP, la DA ou le TR.

Le contexte didactique est donc similaire entre les deux classes, ce qui nous permettra de confronter les résultats des élèves de la classe engagée dans l'intervention (classe A) et de la classe contrôle (classe B) sans prendre en considération le facteur de l'environnement scolaire.

Toutefois, une exception ressort de cette généralité. En effet, l'élève B3, dont les capacités et les difficultés sont présentées dans le prochain tableau 11, manque énormément de vocabulaire pour répondre à toutes les questions des entretiens n°1 et n°2. Les réponses de cette élève sont donc à considérer avec prudence. Dans la prochaine partie, nous présentons plus particulièrement les quatre élèves retenus par les enseignants comme élèves rencontrant ou non des difficultés face à l'apprentissage de l'écrit.

6.2. Le niveau des huit élèves désignés.

Nous avons demandé à chacun de nos enseignants de désigner deux élèves ne rencontrant pas de difficulté particulière en lecture/écriture (élèves A1, A2 pour la classe A et élèves B1 et B2 pour la classe B) ainsi que deux élèves rencontrant des difficultés en lecture/écriture ou ayant des difficultés scolaires (élèves A3, A4 pour la classe A et élèves B3 et B4 pour la classe B). Notre question de recherche vise à identifier l'influence du travail par LEEP, DA et TR sur deux groupes contrastés d'élèves. Pour permettre cette distinction, nous détaillons pour chaque élève son rapport à l'école, son environnement familial, ses capacités et difficultés intellectuelles et scolaires ainsi que son rapport à l'écrit.

Un premier tableau 10 résume les résultats récoltés pour les quatre élèves de la classe A. Un second tableau 11 résume les résultats récoltés pour les quatre élèves de la classe B.

Afin d'éviter tout malentendu avec le lecteur, nous tenons à préciser que les élèves A1 et A4 sont de sexe féminin, tout comme les élèves B3 et B4. C'est pourquoi pour ces élèves, nous utilisons la marque du féminin. Nous tenons à garder cette marque du féminin afin d'être cohérent avec les propos des enseignants que nous avons reportés dans nos différents tableaux.

Tableau 10 : Classe A – classe engagée dans l'intervention

	Rapport à l'école	Environnement familial	Capacités intellectuelles/scolaires	Difficultés intellectuelles/scolaires	Rapport à l'écrit.
Élève A1	Très intéressée. Participe beaucoup et toujours souriante.	Fille unique et semble avoir une famille « ouverte ».	Se débrouille très bien dans tous les domaines : maths, français et arts.	Manque parfois de concentration et très timide ce qui l'empêche parfois de participer en plénum.	S'intéresse aux lettres, cherche à écrire les prénoms des autres, apprécie particulièrement les albums.
Élève A2	Très intéressé, participatif, curieux et à l'aise.	Famille cultivée. Vocabulaire riche. Très éveillé.	Doué en maths, lecture/écriture. Fait de nombreux efforts et se donne beaucoup de peine.	Parfois brusque et peine à faire les choses lentement.	S'amuse à observer les lettres, les prénoms, les mots et à les comparer.
Élève A3	Pression mise à la maison. Nonchalance et difficile à cerner.	A un frère jumeau dans la classe parallèle et sont comparés à la maison (plus valorisé que son frère). Grande sœur qui lui apprend l'alphabet.	Drillé sur l'alphabet et les chiffres. Bonne logique.	Peine à mettre en relation les choses. Pas encore pleinement adapté au monde de l'école. Ne semble pas intéressé.	Semble très intéressé. Connaît les lettres et sait écrire son prénom.
Élève A4	Perdue avec l'école.	Fille unique. Maman travaille beaucoup.	Douée en motricité fine, efficace dans le comptage, très attachée aux rituels et aux choses comme elles doivent l'être.	Difficultés à comprendre les consignes, à se repérer dans le temps et l'espace et manque de logique.	S'interroge parfois sur ce qui est écrit, cherche à connaître les prénoms des autres, écrit son prénom, reconnaît certaines lettres, mais ne les nomme pas.

Grâce aux données que nous avons recueillies dans cette seconde partie du questionnaire, nous observons que les deux élèves désignés sans difficulté par l'enseignante de la classe A ne possèdent pas la même situation familiale que les deux élèves désignés avec des difficultés. En effet, alors que les élèves A1 et A2 ont un environnement familial ouvert et stimulant, les élèves A3 et A4 sont dans un environnement familial déclaré comme plus difficile par l'enseignant : concurrence entre les enfants, parents peu présents.

Comme déjà exprimé, l'environnement, le groupe social auquel appartient l'individu, influencent les représentations de l'écrit (Vygotsky, cité dans Schneuwly, 2008). Cette constatation rejoint notre hypothèse évoquée dans la description du *tableau 7 : situation des élèves*. Nous expliquions que le facteur qui pouvait modifier les conditions d'apprentissage offertes aux enfants des deux classes A et B serait le cadre familial.

Lorsque nous regardons de plus près les capacités et les difficultés intellectuelles et scolaires des quatre élèves, nous remarquons que les élèves A1 et A2 se débrouillent très

bien dans tous les domaines. Ils manquent cependant de concentration ou sont parfois trop brusques et cherchent à faire les choses rapidement.

S'agissant des deux élèves désignés comme en difficultés, l'élève A3 est certes drillé sur l'alphabet et les chiffres et fait preuve d'une bonne logique, mais il a cependant de la peine à mettre plusieurs éléments en relation et n'est pas encore tout à fait adapté au monde de l'école. L'élève A4 est douée en motricité fine, en comptage et est attachée aux rituels. Elle a des difficultés à comprendre les consignes et à se repérer dans le temps et l'espace. Elle manque parfois un peu de logique.

Les difficultés des élèves A4 et A3 sont plutôt d'ordre cognitif ou métacognitif. Ces deux élèves ne rencontrent pas de difficulté dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Nous constatons tout de même que l'élève A4 reconnaît les lettres, mais ne les nomme pas. Les quatre élèves semblent intéressés par l'écrit. Ils observent les lettres, cherchent à écrire les prénoms des camarades et comparent les mots. Bien que les élèves A3 et A4 n'aient pas de difficulté spécifique à la lecture ou l'écriture, ils ont tout de même des difficultés scolaires. C'est pourquoi nous les gardons comme élèves avec difficultés pour notre recherche. Il apparaît que, vu le jeune âge des élèves et la précocité de l'évaluation demandée à l'enseignant (désigner deux élèves en difficulté), les difficultés liées aux capacités générales priment sur les difficultés liées aux capacités portant uniquement sur la lecture-écriture. Par ailleurs, les enseignants de ces degrés ont pour mission d'évaluer l'élève globalement.

Dans le tableau suivant 11, nous représentons les mêmes données pour les quatre élèves désignés par l'enseignant de la classe B, qui, nous le rappelons, est notre classe contrôle.

Tableau 11 : Classe B – Classe contrôle

	Rapport à l'école	Environnement familial	Capacités intellectuelles /scolaires	Difficultés intellectuelles / scolaires	Rapport à l'écrit.
Élève B1	Très content de venir à l'école, très disposé aux activités scolaires.	Une sœur jumelle, une petite sœur, papa, maman.	Très avancé, fournit un travail scolaire très satisfaisant.	Rien de particulier.	Entre facilement dans les tâches d'écriture.
Élève B2	Plaisir à effectuer des activités de manière autonome.	Petite sœur non scolarisée, père et mère.	Probablement le meilleur élève de la classe.	Rien de particulier.	Semble très vite fatigué si la tâche dure longtemps.
Élève B3	Représentation de l'école uniquement pour « jouer ».	Père, mère et une petite sœur non scolarisée.	Difficultés en 1H, à voir pour la 2H.	De langue serbe, allophone, difficile de se concentrer face à la tâche.	A tendance à vite « bâcher » ses travaux, peu de soin.
Élève B4	Pas de réponse.	Père, mère et petit frère non scolarisé.	Élève « moyenne », besoin de répéter parfois la consigne pour comprendre la tâche.	Élève de langue maternelle serbe, en apprentissage du français.	Sait écrire son prénom et recopier des mots à partir d'un modèle.

Concernant les résultats recueillis pour la classe B, ils sont contrastés. Nous remarquons dans le rapport à l'école des élèves B1 et B2 est significativement différent que le rapport

à l'école de l'élève B3. En effet, les élèves B1 et B2 sont très disposés aux activités scolaires et ont du plaisir à effectuer des activités de manière autonome. L'élève B3 a une représentation de l'école uniquement comme un lieu pour « jouer ».

De même, nous remarquons que les élèves B1 et B2 fournissent un travail scolaire très satisfaisant et n'ont pas de difficulté intellectuelle ou scolaire particulière. Au contraire, les élèves B3 et B4 sont des élèves faibles ou moyennes pour qui, il faut répéter plusieurs fois la consigne afin qu'elle soit comprise. Elles ont des difficultés de compréhension et d'expression dues à leur langue maternelle serbe. L'élève B3 a également des difficultés à se concentrer face à la tâche.

Les quatre élèves effectuent les activités d'écriture avec plus ou moins de motivation.

L'élève B1 entre facilement dans les activités proposées.

L'élève B2 semble manquer de concentration lorsque l'exercice dure un certain temps.

L'élève B3 semble rapidement démotivée et manque de soin.

L'élève B4 écrit correctement son prénom et recopie des mots à partir d'un modèle.

Tout comme dans la classe A, les élèves désignés comme élèves avec des difficultés dans la classe B, ne présentent pas de réelle difficulté au niveau de la lecture ou de l'écriture. Ce qui pose problème aux élèves B3 et B4 est leur langue maternelle serbe, qui rend la compréhension des activités plus difficile. B3 présente également une motivation fluctuante et un manque de soin. De plus, B3 manque énormément de vocabulaire pour répondre à toutes les questions des entretiens effectués.

Après avoir établi la situation des élèves, le contexte didactique et les représentations des enseignants des deux classes, nous avons clarifié la situation scolaire et familiale, les capacités et difficultés intellectuelles et scolaires ainsi que le rapport à l'écrit des huit élèves désignés plus spécifiquement pour répondre à notre seconde question de recherche. Nous pouvons maintenant présenter les résultats obtenus grâce aux entretiens semi-directifs effectués avec les enseignants et tous les élèves.

6.3 Séquence d'enseignement-apprentissage et temps d'enseignement

Nous présentons dans les prochains points les résultats obtenus lors des entretiens post-séquence effectués avec l'enseignante de la classe A ainsi que l'enseignant de la classe B. Nous mettons en avant le travail effectué pendant six semaines par les enseignants de ces deux classes. Durant ces six semaines, l'enseignante de la classe A (engagée dans l'intervention) a testé une séquence d'enseignement/apprentissage sur les fonctions de l'écrit construite par nos soins. Cette séquence est développée dans le point 5.3 (*La séquence*) de notre dispositif. L'enseignant de la classe B (classe contrôle) a continué de suivre son programme annuel. Ce dernier est présenté et commenté en regard de la séquence construite pour la classe A.

Leurs réponses recueillies sont classées et présentées sous la forme de quatre tableaux successifs, traitant les dimensions suivantes :

- lecture/écriture en classe ;
- outils d'enseignement/apprentissage ;
- réactions des élèves ;
- analyse de la situation des quatre élèves.

Chaque tableau est séparé en plusieurs éléments, qui correspondent à l'analyse de contenus que nous avons effectuée sur la base des réponses apportées lors des entretiens. Afin de visualiser plus clairement les réponses de chaque enseignant, nous avons séparé leurs propos en deux colonnes nommées : *enseignante classe A* et *enseignant classe B*. Nous commençons par présenter *la lecture et l'écriture en classe* dans le tableau 12 ci-dessous.

Tableau 12 : Lecture/écriture en classe

	Enseignante Classe A	Enseignant Classe B
Activités de lecture	Message au tableau Travail des sons « a, t, m et n » avec Senso Lecture visuelle et observation	Reconnaissance des prénoms Écoute et reconnaissance de sons, de mots (avec texte de référence) Identification du mot Lecture des chiffres
Savoirs visés en lecture	Reconnaissance des lettres	Reconnaissance des lettres et des sons Conscience phonologique (sectionner le mot en phonèmes) Épellation
Activités d'écriture	Écrire le moment préféré Dictée à l'adulte collective Séquence « Martine en voyage » sur les fonctions de l'écrit	Album de téléphone Écriture d'un son
Savoirs visés en écriture	Écriture émergente → comprendre l'intention de l'écriture Geste graphique	Utilisation de l'outil scripteur avec texte de référence Relater un événement imaginaire ou non par rapport à un dessin Latéralisation (de gauche à droite) Situation de communication (émetteur-destinataire, message particulier)
Autres savoirs	/	Schéma corporel
Formes sociales de travail	Plénium (messages au tableau) Et individuel	Très individualisé Moment en commun (dessins)

Grâce aux entretiens effectués avec les enseignants, nous pouvons présenter le cadre offert aux activités de lecture et d'écriture durant les six semaines d'observation (de fin août à mi-octobre) dans les deux classes participant à notre recherche.

Nous remarquons que les deux enseignants mettent un accent particulier sur l'apprentissage de la reconnaissance des lettres à travers de multiples activités de lecture telles que les messages au tableau, le travail des sons « a, t, m et n » avec la méthode Senso 5 ou encore la lecture visuelle ou l'observation.

Plus particulièrement, l'enseignant de la classe B privilégie les activités de reconnaissance des lettres des prénoms, d'écoute et de reconnaissance de sons ou de mots avec des textes de référence, d'identification de mots et de lecture des chiffres. Les différents savoirs visés, à côté de la reconnaissance des lettres, sont la conscience phonologique (mise en correspondance d'un phonème et d'un graphème) et l'épellation. Tout comme les activités de lecture, les activités d'écriture sont nombreuses.

L'enseignante de la classe A propose l'écriture d'un moment préféré grâce à la LEEP. Une DA collective ainsi qu'un travail sur les fonctions de l'écrit à l'aide de la séquence « Martine en voyage » que nous avons élaborée, sont proposés aux élèves. Cette séquence s'est déclinée en six séances de 30 minutes réparties sur six semaines. Les savoirs visés sont l'écriture émergente, afin de comprendre l'intention de l'écriture et le geste graphique.

L'enseignant B a consacré une grande partie de ces six semaines à un travail de projet autour d'un album de téléphone pour les élèves. Chaque page est consacrée à un élève, dont le nom, l'adresse, l'anniversaire et le numéro de téléphone des parents sont inscrits. De plus, l'élève présente ce qu'il aime faire à l'aide de la DA et commente un dessin sous forme de DA ou de TR. Une autre partie du temps est consacrée à l'écriture de sons. Les savoirs visés par l'enseignant sont l'utilisation de l'outil scripteur avec TR, les capacités à relater un événement imaginaire ou non à l'aide d'un dessin, la latéralisation (écrire de

gauche à droite) et la construction de la situation de communication, avec le rôle de l'émetteur, du destinataire et d'un message particulier et spécifique. Nous remarquons que l'enseignant B a également construit une séquence sur l'écrit permettant de développer les représentations des élèves. À travers l'album téléphonique, la construction et le développement du schéma corporel sont également travaillés.

En parallèle à ces séquences, les deux enseignants proposent quelques moments en plénum lors des messages au tableau par exemple ou lors de la production de dessins. Les activités d'apprentissage plus spécifiques se font ensuite également de manière individuelle (le collectif est moins présent chez l'enseignant B).

Nous observons que les enseignants construisent leur enseignement selon un fil rouge suivi toute l'année. En effet, que ce soit avant ou après la séquence, les activités proposées aux élèves sont stimulantes et cherchent à mettre l'enfant dans un rôle de scripteur ou de lecteur. Les enseignants utilisent les situations d'écriture LEEP, DA et TR pour développer les connaissances des élèves sur le code écrit, la conscience phonologique, mais également sur la situation de communication. Ce faisant, ils s'inscrivent dans les prescriptions officielles.

Bien qu'ils travaillent avec des projets différents, les deux enseignants offrent un cadre riche et varié pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cependant, seule l'enseignante de la classe A déclare mettre en avant les fonctions de l'écrit de façon explicite grâce à la séquence que nous lui avons proposée.

Dans le tableau 13 ci-dessous, nous présentons les outils d'enseignement/apprentissage proposés par nos deux enseignants. Comme nous l'avons développé dans notre cadre conceptuel au point 2.3. (*Les outils de l'enseignement de l'écrit*), ces différents outils peuvent être la LEEP, la DA, le TR ou la production textuelle orthographiée.

Tableau 13 : Outils d'enseignement/apprentissage

	Enseignante Classe A	Enseignant Classe B
Outils d'enseignement/apprentissage	Dictée à l'adulte Lecture/écriture émergente provisoire	Dictée à l'adulte Texte de référence
Buts de ces outils	Donner un sens au travail, offrir un cadre concret.	Être dans une activité d'écriture Initiation à l'outil scripteur Développement d'une représentation de l'écrit (image de ce que ça peut être lire et écrire comme les grands)

Les outils d'enseignement/apprentissage tels que la LEEP, la DA et le TR sont fréquemment utilisés par les deux enseignants. La DA est présente chez les deux praticiens, alors que l'enseignante A met également en avant la LEEP afin de donner un sens aux apprentissages et d'offrir un cadre concret à l'élève, où il écrit comme il sait ce qu'il veut écrire.

L'enseignant B quant à lui propose diverses activités avec TR à ses élèves de 2H afin de développer leur représentation de l'écrit, de les initier à l'outil scripteur et de les faire entrer dans un rôle de scripteur. Que ce soit avant, pendant ou après la séquence, les deux enseignants utilisent les outils d'enseignement/apprentissage pour accompagner leurs élèves dans le développement de nouvelles connaissances. Nous constatons que les moyens d'enseignement qui prônent l'usage des outils tels que la LEEP, DA et TR s'intègrent dans les pratiques des enseignants observés.

Notre entretien avec les enseignants permet également de recueillir leur avis quant au travail réalisé, mais surtout, il permet d'explicitier les réactions des élèves face aux activités proposées, de mettre en évidence leurs progressions et les difficultés particulières.

Tableau 14: Réactions des élèves

	Enseignante Classe A	Enseignant Classe B
Réaction des élèves face aux activités de lecture	Beaucoup de plaisir lors des messages au tableau. Grande motivation pour la reconnaissance des lettres. Plaisir pour les histoires.	Bonne réaction
Réaction des élèves face aux activités d'écriture	Bonne réaction et motivation pour toutes les autres activités d'écriture/lecture. Essais d'écriture avec de la curiosité et de la motivation.	Grande motivation chez certains, moindre motivation chez d'autres. Plus de plaisir à écrire avec le feutre que le crayon.
Progressions des élèves en lecture/écriture	Le concept « lettre » est clair. Reconnaissance des lettres des prénoms. Ils sont capables de se dire « J'essaie d'écrire des lettres ». Ils ont compris la différence entre l'acte d'écrire et de dessiner. Se posent la question : A quoi ça sert d'écrire ? Reconnaissance de l'écrit dans les situations quotidiennes (Ex : panneau « interdit aux chiens »).	Reconnaissance terme à terme. Essais pour écrire des mots. Composer des mots en les épelant → un pas vers la conscience phonologique. Sens par rapport à l'activité (situation de communication). Aisance avec l'outil scripteur et meilleure représentation de la tâche et de l'utilité de l'outil (texte de référence, dessin). Représentation du bonhomme et schéma corporel.
Problèmes particuliers en lecture/écriture	Copie des mots Expression en plénum parfois	Chez certains : l'épellation. Pour 2-3 2H : reconnaissance du mot et prononciation. Tenue de l'outil scripteur. Motivation en toutes activités.

Les enseignants considèrent que les élèves démontrent en général beaucoup de motivation face aux activités de lecture, particulièrement dans la classe A, où ils montrent du plaisir pour les messages au tableau, la reconnaissance des lettres et pour les histoires. Quant aux activités d'écriture, l'enseignante de la classe A relève que les élèves donnent des signes d'une grande motivation et de beaucoup de curiosité à écrire de nouveaux mots.

S'agissant de la classe B, la motivation est partagée. Elle est grande chez certains et moindre chez d'autres. Selon l'enseignant interrogé, ceci impacte la progression des élèves : les élèves ont fait certains progrès en lecture/écriture au cours des six semaines de travail. Les questions posées ont conduit les enseignants à évaluer les progrès de leurs élèves. Ils déclarent avoir observé les points suivants.

L'enseignante A annonce des progrès visibles quant à une représentation claire du concept de « lettre », une bonne reconnaissance des lettres des prénoms, une envie démontrée par des essais à écrire des lettres, une compréhension de la différence entre l'écriture pictographique (dessin) et phonétique (lettre et phonème), une interrogation sur le but de l'écriture et une capacité à faire des parallèles avec les situations de la vie quotidienne, avec la reconnaissance et la compréhension des panneaux par exemple. Il reste tout de

même quelques difficultés par rapport à la copie des mots et à l'expression en plénum pour certains élèves.

Les progrès visibles pour la classe B sont la reconnaissance terme à terme, l'écriture de mots à l'aide de l'épellation, qui amène vers la conscience phonologique, la compréhension du sens de l'activité grâce à la compréhension de la situation de communication, l'aisance de la manipulation de l'outil scripteur, une meilleure représentation de l'utilité de l'outil (texte de référence, dessin) et un développement de la représentation du bonhomme et du schéma corporel. Tout de même, l'épellation reste difficile chez certains élèves, quelques enfants ont de la peine pour la reconnaissance de mots et leur prononciation et la tenue de l'outil scripteur n'est pas correcte chez tous les élèves. La plus grande difficulté reste la motivation pour toutes les activités.

Nous observons que tous les élèves ont fait des progrès au cours des six semaines de recherche. Leurs représentations et leurs connaissances en lecture/écriture ont évolué grâce aux différentes activités proposées par les enseignants. Cependant, nous remarquons que, selon l'enseignante, les élèves de la classe A s'interrogent davantage sur les buts de l'écriture et sont capables de faire des liens avec des situations écrites du quotidien. Ce point n'est pas relevé par l'enseignant de la classe B. Nous pouvons donc penser que notre séquence a permis aux élèves de tisser des liens entre travail scolaire et situations familiales. Ces liens permettent à l'enfant de prendre de plus en plus conscience de l'écrit qui l'entoure et des fonctions de l'écrit qui en découlent. Cette prise de conscience pourrait lui permettre de trouver sa propre motivation à l'apprentissage de l'écriture et le faire entrer avec encore plus de motivation dans les différentes tâches scolaires proposées par l'enseignante. Le point 6.4 présente avec plus de précision l'évolution des représentations des élèves entre les deux moments.

Finalement, les enseignants nous ont présenté les progressions et les difficultés durant ces six semaines des quatre élèves qu'ils ont désignés avant le temps d'observation. Nous rappelons que les élèves A1, A2, B1 et B2 sont considérés comme des élèves sans difficulté ou sans peine en lecture/écriture. Les élèves A3, A4, B3 et B4 sont au contraire considérés comme des élèves avec difficultés scolaires. Remarquons que les élèves B3 et B4 sont de langue maternelle serbe.

Tableau 15 : Analyse de la situation des 4 élèves

Progressions et difficultés des 4 élèves :	Enseignante Classe A	Enseignant Classe B
- Nom de l'élève	A1	B1
- Progressions	/	Découverte de l'activité de l'album. Plus d'assurance, il peut même corriger les élèves qui font faux. Implication et soin.
- Difficultés	Reste bloquée au niveau de la fonction : écrire pour dire ce qu'il faut faire ou ne pas faire.	/
- Nom de l'élève	A2	B2
- Progressions	/	En épellation. Confirmation de ce qu'il savait déjà faire. Implication et soin.
- Difficultés	À tendance à dire mot pour mot ce qu'on a vu dans les leçons.	/

- Nom de l'élève	A3	B3
- Progressions	Difficile à cerner, observations particulières pour d'éventuels soutiens ou mesures d'accompagnement.	Grande évolution au niveau du français. S'exprime plus facilement avec des pseudo-phrases. Plus d'assurance et prise de parole en plénum. Aisance en écriture et dessin.
- Difficultés	Comprendre à quoi cela sert.	Épellation.
- Nom de l'élève	A4	B4
- Progressions	Est passée de la représentation de l'écrit comme dessin à l'écriture phonétique.	Commence à épeler et à discerner les sons. Apprentissage de la langue.
- Difficultés	Peine à mettre implicitement en lien les choses. Représentation des choses : « ce que je dois faire, je n'ai pas le droit de faire ».	Composition de phrases saccadées et problèmes de conjugaison. Tendance à bâcher.

Concernant les élèves de la classe A, l'enseignante n'a pas vu de progrès particuliers pour les élèves A1 et A2, mais la première reste bloquée à la fonction de l'écrit *faire agir* alors que le dernier a tendance à répéter mot à mot ce qui a été vu lors des leçons construites. Elle précise que l'élève A3 fait l'objet d'observations particulières pour d'éventuels soutiens ou mesures d'accompagnement. Il a particulièrement de la peine à comprendre le but des activités proposées en classe.

L'élève A4 a fait de grosses progressions au niveau de ses représentations de l'écrit en passant d'une écriture pictographique (dessin) à une écriture phonétique (lettres), bien qu'elle a toujours de la peine à faire des liens implicites et reste dans un contrat de formation qui lui dicte ce qu'elle a le droit de faire ou de ne pas faire.

Concernant les élèves B1 et B2 de la classe B, l'enseignant annonce qu'ils ne présentent pas de difficulté particulière. Le premier néanmoins démontre plus d'assurance et peut même corriger les élèves qui font faux. Il est impliqué et soigné, tout comme le second qui a également progressé en épellation et a pu confirmer ce qu'il savait déjà.

Selon l'enseignant, suite au temps d'apprentissage, l'élève B3 montre une grande évolution au niveau du français. Elle s'exprime plus facilement à l'aide de pseudo-phrases qu'il est possible de comprendre. Elle a plus d'assurance et prend la parole en plénum à la fin des six semaines d'enseignement. Elle a également plus d'aisance en écriture et en dessin. Elle présente toujours des difficultés au niveau de l'épellation.

L'élève B4 commence à épeler et à discerner les sons. Elle a aussi continué son apprentissage de la langue française. Toutefois, ses compositions de phrases sont saccadées et elle a toujours des problèmes au niveau de la conjugaison. Elle a également tendance à bâcher son travail.

Conclusion : Il est intéressant d'observer que d'après l'enseignante, les élèves A1 et A2 n'ont pas fait de progrès particuliers. Ils ont continué leur développement au même rythme. Cependant des observations et des questions apparaissent. L'élève A1 reste bloquée à la fonction *faire agir* alors que l'élève A2 cite les quatre fonctions comme une poésie. La question à nous poser est si ces fonctions sont réellement intégrées par ces deux élèves.

Finalement, nous remarquons que deux élèves de la classe B ont fait des progrès durant six semaines d'enseignement. Ce sont les élèves B3 et B4 qui maîtrisent de mieux en mieux la langue française, alors que l'enseignant n'a pas vu de progrès particuliers chez les élèves B1 et B2 qui continuent leur développement au même rythme.

Dans le prochain point 6.4 (*Les représentations pré et post-séquence des élèves*), nous présentons les résultats de nos entretiens semi-directifs pré et post-séquence avec les élèves, appelés *entretien n°1* et *n°2*. Pour chaque dimension, nous confrontons les réponses des élèves pré et post-séquence afin de mettre en avant leur progression. Cette

évolution dans les représentations nous permettra de répondre à nos questions de recherche dans la partie 7. (*Conclusion*).

6.4. Les représentations pré et post-séquence des élèves

Nous présentons ici les résultats que nous avons recueillis lors des entretiens pré et post-séquence effectués avec les élèves de la classe A et B (18 élèves au total). L'analyse et la confrontation des résultats recueillis à ces deux moments d'entretien nous permettent de répondre à notre première question de recherche et à ses sous-questions : *Q1. Comment une séquence d'enseignement travaillant les fonctions de l'écrit influence-t-elle les représentations de l'écrit chez les élèves débutants scripteurs ?*

Chaque tableau présente une dimension discutée dans les entretiens. Les 11 élèves de la classe A ainsi que les sept élèves de la classe B ont été questionnés quant à leur définition de l'écriture, leur représentation de l'écrit en classe et leur représentation de l'écrit à la maison.

Plus bas, seuls les huit élèves (A1, A2, A3, A4) et (B1, B2, B3, B4) désignés par les enseignants ont été questionnés sur les dimensions suivantes : représentation de la personne qui peut écrire, représentation de ce qui peut être écrit, plaisir de l'écriture, les fonctions de l'écrit et les buts de l'apprentissage de l'écrit.

Chaque tableau contient le nom de la dimension étudiée ainsi que les indicateurs énoncés par les élèves dans leurs réponses récoltées lors des entretiens. La colonne *total des élèves* permet d'identifier le nombre d'élèves ayant énoncé l'indicateur en question. La dernière colonne du tableau : *4 élèves désignés (classe A et B)* met en évidence les réponses des élèves A1, A2, A3, A4, B1, B2, B3 et B4. Pour cela, nous avons surligné en gris la case correspondant à la ou les réponse(s) émise(s) par chaque élève.

A nouveau, la confrontation des réponses pré et post-séquence de ces huit élèves permet de répondre à notre seconde question de recherche: *Q2. Le travail par LEEP, DA et TR influence-t-il différemment les représentations de l'écrit de deux groupes d'élèves différenciés (avec ou sans difficultés) désignés par l'enseignant ?*

Afin de garder une certaine régularité pour le lecteur, nous décrivons les tableaux en commençant par les réponses de l'ensemble des élèves avant d'identifier les réponses des élèves sans difficulté et de finir avec les réponses des élèves avec difficultés. Nous commençons l'analyse de nos résultats avec la dimension : *définition de l'écriture*.

6.4.1. Analyse des résultats sous-question Q1.1.

Tableau 16 : Définition de l'écriture pré-séquence

Définition de l'écriture	Total des él.	4 Élèves désignés (classe A et B)							
Utilitaire (pour...)	12	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Autre (difficile, apprendre à lire)	1	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Ne sait pas et allophonie	5	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4

Nous observons que la plupart des élèves définissent l'écriture comme un acte utilitaire (pour...). En effet, 12 élèves mentionnent le fait d'écrire pour dessiner, payer, faire des listes.

Seul un élève définit l'écriture comme quelque chose de difficile ou en faisant le parallèle avec l'apprentissage de la lecture.

Cinq élèves ne donnent pas de définition de l'écriture, soit parce qu'ils ne la connaissent pas, soit parce qu'ils sont dans l'impossibilité de répondre à la question. Ceci est probablement occasionné par leur allophonie et par le degré d'abstraction de la question.

Les élèves sans difficulté ont la même définition de l'écriture, car pour les élèves A1, A2, B1 et B2, l'écrit est un acte utilitaire.

Les élèves avec difficultés A4, B3 et B4 font partie des élèves qui ne peuvent pas donner une définition de l'écriture soit parce qu'ils ne la connaissent pas, soit par manque de maîtrise de la langue française.

Seul l'élève A3 a une définition autre de l'écrit.

Tableau 17 : Définition de l'écriture post-séquence

Définition de l'écriture	Total des él.	4 Élèves désignés (classe A et B)							
Utilitaire (pour...)	6	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Acte d'écrire	11	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Lire/écrire	4	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Autre (dessin, alphabet)	3	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4

Lors de l'entretien n°2, les élèves étoffent leur définition de l'écriture. Leurs réponses sont plus nombreuses. Elles passent de 18 à 24 réponses et sont surtout plus diversifiées. L'écriture est définie principalement comme un acte d'écrire (11 élèves).

Six élèves définissent l'écriture comme un acte utilitaire : pour dire aux gens ce qu'il faut faire ou ne pas faire, traces sur les panneaux « attention » ou transmission d'informations. Quatre élèves définissent l'écriture en faisant le lien entre lire et écrire.

Trois élèves définissent l'écriture comme étant l'alphabet ou des dessins.

Les élèves sans difficulté définissent l'écriture comme l'acte d'écrire (A2, B1 et B2) ou comme un acte utilitaire (élèves A1 et A2).

Les élèves en difficultés définissent l'écriture comme l'acte d'écrire (élèves A3, A4 et B3). Ils définissent l'écriture également à l'aide de représentations picturales, c'est-à-dire des dessins (élèves B3 et B4).

Conclusion : Avant l'intervention, la plupart des élèves définissent l'écrit comme un acte utilitaire. Ils donnent également une autre définition que celle attendue (ensemble de symboles, de lettres) ou ne peuvent pas donner de définition. Après la séquence, les élèves étoffent leur définition. Alors que la plupart d'entre eux définissent l'écriture comme un acte utilitaire, avant le temps d'enseignement, ils identifient majoritairement l'acte d'écrire à la fin de l'observation. De plus, un lien entre lire et écrire définit l'écriture pour certains élèves. Il apparaît donc que, suite à la séquence, ils diversifient et complètent leurs réponses. Par ailleurs, le fait qu'ils considèrent l'écriture comme « l'acte d'écrire » les place comme de réels acteurs de l'écriture, alors qu'avant l'enseignement, ils ne se considéraient pas forcément comme sujet écrivain.

La prochaine dimension, s'intéresse aux représentations des élèves sur l'écrit en classe. Le tableau 18 présente les représentations pré-séquence. Le tableau 19 présente les représentations post-séquence.

Tableau 18 : Représentation pré-séquence de l'écrit en classe

Représentation de l'écrit en classe	Total des él.	4 Élèves désignés (classe A et B)							
Lettres, alphabet	10	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Mots	9	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Phrases au tableau	8	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Autre (chiffre) et allophonie	3	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4

Concernant la représentation pré-séquence de l'écrit en classe, dix élèves nomment des lettres ou l'alphabet.

Neuf élèves donnent l'exemple de mots comme représentation de l'écrit en classe.

Huit élèves désignent l'écriture par une phrase. (Dans la classe A, au moment de notre entretien, la phrase « a comme abricot » était écrite au tableau noir).
Finalement, trois élèves désignent d'autres représentations de l'écrit comme des chiffres ou ne donnent pas de réponse.

Les élèves sans difficulté font généralement allusion aux lettres ou à l'alphabet (A2) ou aux mots (A1, B1 et B2).

Les élèves avec difficultés font référence à la phrase écrite au tableau noir (A3 et A4). L'élève B4 fait référence aux lettres et aux mots alors que l'élève B3 donne une autre représentation de l'écrit ou ne peut répondre à la question.

Avant l'intervention, la majorité des élèves sont capables de désigner des représentations phonétiques de l'écrit en classe par l'exemple de lettres, de mots ou de phrases. Lorsque les élèves ont des soutiens visuels à proximité, ils sont capables de les identifier et de les désigner afin de soutenir leur définition de l'écriture phonétique.

Tableau 19 : Représentation post-séquence de l'écrit en classe

Représentation de l'écrit en classe	Total des él.	4 Élèves désignés (classe A et B)							
Lettres, alphabet	1	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Mots	15	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Autre (chiffres, dates)	1	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4

Lors du second entretien, lorsque nous posons la question « peux-tu me montrer quelque chose qui est écrit dans la classe ? », la plupart des élèves (15 enfants) désignent des mots écrits sur des boîtes de jeux, des mots affichés dans la classe, ainsi que les étiquettes de leur prénom pour représenter l'écrit en classe.

Un élève spécifie encore plus en montrant les lettres affichées en classe pour exemplifier l'écrit en classe.

Deux élèves mentionnent d'autres exemples de représentation de l'écrit en classe comme le calendrier avec les dates d'anniversaires ou les chiffres affichés en classe.

Si nous considérons nos deux groupes contrastés, les élèves sans difficulté (A1, B1, A2 et B2) présentent des mots affichés dans la classe ou, pour l'élève A2, montre le calendrier avec les dates d'anniversaires pour définir l'écrit en classe.

Les élèves avec difficultés désignent également des mots affichés dans la classe, ou pour l'élève B4, ils désignent les lettres pour définir l'écrit en classe.

Conclusion : Alors qu'avant l'intervention, la majorité des élèves sont capables de présenter des traces de l'écriture phonétique en classe (mots, lettres), après l'intervention, tous les élèves sont capables de faire référence à ces différentes traces. A côté des mots et des lettres, les chiffres sont également mentionnés par un élève. Bien que les auteurs dans la littérature ne parlent pas spécifiquement des chiffres, nous pouvons considérer qu'ils font également partie de l'écriture phonétique. En effet, ce sont des symboles écrits dont le graphème et le phonème sont des codes établis par la société à laquelle appartient l'individu. Les élèves de 2H sont capables d'identifier des traces écrites dans leur environnement proche, bien qu'ils aient parfois des difficultés à définir ce qu'est l'écrit.

Après les représentations des élèves de l'écrit en classe, nous nous intéressons à leurs représentations de l'écrit à la maison. Le tableau 20 présente les représentations pré-séquence. Le tableau 21 présente les représentations post-séquence.

Tableau 20 : Représentation pré-séquence de l'écrit à la maison

Représentation de l'écrit à la maison	Total des él.	4 Élèves désignés (classe A et B)							
Écrit (lettres et mots)	9	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Objets du quotidien	5	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Rien	2	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Autre (qui n'est pas de l'écrit)	4	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4

Quant aux représentations pré-séquence de l'écriture à la maison, neuf élèves donnent l'exemple de traces écrites comme les lettres et les mots.

Cinq élèves donnent l'exemple d'objets du quotidien et ne peuvent pas citer clairement ce qui est écrit dessus.

Deux élèves ne donnent pas de réponse.

Quatre élèves donnent un autre exemple, qui n'est pas de l'écrit comme le temps, les minutes ou des dessins composés personnellement.

Les quatre élèves de la classe A citent de l'écrit sous la forme de lettres ou de mots. Pour l'élève A3, l'écrit permet également de décrire un objet du quotidien.

Les élèves de la classe B donnent des réponses plus diversifiées :

- nommer des lettres ou des mots (B1) ;
- objets du quotidien (B2) ;
- pas de réponse (B3) ;
- réponse erronée ne portant pas sur l'écrit (B4).

Lors de l'entretien post-séquence, les élèves, qui n'ont pas eu de peine à présenter des traces écrites en classe, ont de la difficulté à donner l'exemple de traces écrites rencontrées chez eux. Cette difficulté peut être due à l'exercice d'abstraction que demande la question. En effet, elle demande à l'élève d'agir en pensée, c'est-à-dire de penser à l'objet sans le manipuler. Cet exercice reste difficile à cet âge. Plus encore si la définition de ce qu'est l'écrit n'est pas stabilisée chez eux. Cela peut être une hypothèse aux diverses réponses des élèves pour cette dimension.

Tableau 21 : Représentation post-séquence de l'écrit à la maison

Représentation de l'écrit à la maison	Total des él.	4 Élèves désignés (classe A et B)							
Écrit (lettres et mots)	14	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Objets du quotidien	0	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Rien	4	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Autre (qui n'est pas de l'écrit)	0	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4

Concernant les représentations post-séquence de l'écrit à la maison, 14 enfants mentionnent les lettres ou les mots comme des traces écrites observées chez eux.

Quatre élèves ne sont pas capables de donner des exemples de traces écrites rencontrées à la maison. Tous les élèves qui ont vu des lettres ou des mots à la maison peuvent les spécifier. Ils ne font plus mention seulement de l'objet du quotidien, du support qui portait les traces écrites, mais aussi du contenu de cet objet (lettres, mots).

Après la séquence, aucun élève ne mentionne des traces qui ne sont pas de l'écrit.

Tous les élèves que ce soit sans ou avec des difficultés donnent l'exemple de lettres ou de mots comme traces écrites rencontrées chez eux, à l'exception de l'élève A1 qui n'arrive pas à donner d'exemple d'écrit à la maison.

Conclusion : Avant l'intervention, la plupart des élèves sont incapables de donner l'exemple de traces écrites à la maison. Ils indiquent généralement l'objet qui porte ces traces. Après la séquence, une majorité d'élèves est capable d'expliciter des traces écrites rencontrées à la maison (lettres, mots). Cette évolution peut être due à l'évolution de leurs représentations sur la définition de l'écrit. Etant donné que la plupart des élèves peuvent

définir ce qu'est l'écrit pour eux, ils sont davantage sensibles aux traces écrites rencontrées au quotidien.

À côté des traces écrites rencontrées à la maison, plusieurs élèves ont mentionné des traces écrites vues à l'extérieur. Nous présentons ces réponses dans le tableau 22. Ce dernier n'a pas de tableau pré-séquence correspondant, car les élèves n'ont pas fait mention de réponses similaires. Il est uniquement présent dans les seconds entretiens, grâce au travail par séquence effectué avec la classe engagée dans l'intervention (classe A) et les réponses spontanées des élèves. Nous avons également posé systématiquement cette question aux élèves de la classe B, dont les entretiens se déroulaient après les entretiens de la classe A.

Tableau 22 : Représentation de l'écrit à l'extérieur

Représentation de l'écrit à l'extérieur	Total des él.	4 Élèves désignés (classe A et B)							
Panneaux pour faire agir	10	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Mots	1	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Rien	1	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4

La plupart des enfants (10 sur 18 élèves) mentionnent des choses qui étaient écrites à l'extérieur de l'école et de la maison. Souvent, ces écrits sont rattachés à des panneaux : panneau « stop », panneau de consignes qui dit aux gens ce qu'il faut ou ne faut pas faire, nom de la ville, signaux de direction.

Un élève donne un exemple plus spécifique en citant un mot qu'il a vu à l'extérieur : nom d'un commerce.

Un élève n'a pas vu de traces écrites à l'extérieur.

S'agissant de nos deux groupes contrastés : les élèves sans difficulté (A1, B1 et B2) donnent l'exemple des panneaux pour faire agir, tout comme les élèves avec difficultés (A3 et B4). Les élèves A2, A4 et B3 n'ont pas donné de réponse pour cette question.

Conclusion : Avant le travail par séquence, les représentations des élèves s'approchent, en général, de l'écriture phonétique composée de regroupements de phonèmes comme les mots ou les phrases ou du code alphabétique et représentée par les lettres et l'alphabet. Néanmoins, quelques élèves restent sur une représentation pictographique ou idéographique de l'écrit en donnant l'exemple de dessins personnels faits à la maison (tableau 20).

Seule une élève n'exprime pas explicitement ses représentations de l'écrit probablement à cause de son manque de vocabulaire en français. Cependant, après un exercice que nous avons effectué lors de nos entretiens, où nous demandions aux élèves de nous écrire quelque chose, elle nous a fait de petits dessins. Nous pouvons donc conclure qu'elle reste dans une représentation de l'écrit pictographique ou idéographique.

Ce qui est intéressant, c'est que les élèves A1, A2, A3, B1 et B2 ont une représentation phonétique de l'écrit, composée de phrases, de mots et de lettres. L'élève B4 est capable de montrer une représentation phonétique de l'écriture en classe, mais lorsqu'elle n'a plus de soutien visuel, elle ramène l'écriture à une représentation pictographique à travers les dessins faits à la maison. Ainsi, les représentations de l'écrit des élèves de 2H avant un travail par séquence se trouvent entre une écriture pictographique ou idéographique composée de dessins et une écriture phonétique, représentée par des lettres, des mots, des phrases.

Après la séquence, les représentations des élèves sur l'écrit se rapprochent d'une représentation phonétique de l'écriture. En effet, ils donnent l'exemple de mots, de lettres comme traces écrites trouvées en classe, à la maison ou à l'extérieur. Seules les élèves B3 et B4 se situent toujours entre une représentation pictographique et phonétique de l'écrit

car elles définissent l'écrit comme des dessins, mais montrent des mots ou des lettres comme traces écrites en classe ou à l'extérieur.

Nous remarquons qu'après la séquence, les élèves sont davantage sensibles aux traces écrites à l'extérieur. Les panneaux de circulation ou les enseignes sont les traces mentionnées par les élèves. Les élèves de la classe A ont donné spontanément l'exemple des panneaux pour *faire agir*, alors que les élèves de la classe B ont davantage été questionnés. En effet, nous avons explicitement posé la question aux élèves A1 et A6, qui n'ont pas réussi à donner d'exemple de trace écrite à la maison. Puis, nous avons généralisé la question aux élèves A7, A8, A9, A10 et A11 avant de la généraliser également pour les élèves de la classe B. Bien que nous n'ayons pas explicitement posé cette question aux cinq premiers élèves de la classe A, certains y ont fait spontanément référence. Nous observons un lien avec la séquence d'enseignement/apprentissage développée pour la classe A et qui traite, lors de la quatrième séance, de la fonction *faire agir* à l'aide de panneaux rencontrés dans la vie quotidienne et de phrases injonctives telles que « ne nourrissez pas les animaux ».

6.4.2. Analyse des résultats sous-question Q1.2.

Pour les cinq prochaines dimensions, seuls les élèves désignés par les enseignants ont été interrogés (élèves sans difficulté et rencontrant des difficultés). La confrontation de leurs réponses pré et post-séquence permet de répondre à notre question de recherche Q1.2. *En quoi les représentations des fonctions de l'écrit évoluent-elles chez les élèves suite à la séquence d'enseignement?*

La première dimension que nous analysons est la représentation de la personne qui peut écrire. Afin de garder une certaine régularité dans la description de nos résultats, nous présentons les différents indicateurs émis par les élèves en indiquant leur nom entre parenthèses.

Tableau 23 : Représentation pré-séquence de la personne qui peut écrire

Représentation de la personne qui peut écrire	Total des él.	4 Élèves désignés (classe A et B)							
Élève sait écrire	2	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Élève ne sait pas écrire	3	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Élève = Enfant peut écrire	8	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Adultes (parents, auteur)	8	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Enseignant	5	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Enseignant ne sait pas écrire	3	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Autre (petit frère qui dessine)	1	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4

Les quatre élèves désignés pour chaque classe ont des représentations diversifiées sur la personne qui peut écrire avant le travail par séquence. En effet, seuls deux élèves (B2 et B3) expriment leur capacité à écrire.

Trois élèves (A1, A2 et A3) disent qu'ils ne savent pas écrire. Cependant, suite à notre question, les huit élèves interrogés sont capables d'écrire ou de noter quelque chose sur une feuille blanche. Ils ont donc des capacités scripturales, mais ne les ont pas encore conscientisées et identifiées comme telles. Concernant la personne qui peut écrire, les élèves répondent que plusieurs acteurs de leur environnement sont capables d'écrire :

- le maître ou la maîtresse (5 élèves)
- les parents (tous, soit 8 élèves)
- d'autres personnes (2 élèves)

Ce que nous observons d'après ce tableau et après discussion avec l'enseignante A, c'est la différence de représentation que les élèves de 2H ont entre « savoir écrire » et « pouvoir écrire ». Pour eux, « savoir écrire » signifie « écrire correctement » en utilisant le code alphabétique utilisé dans la langue française, alors que « pouvoir écrire » signifie « mettre

quelque chose par écrit » à l'aide de ses propres connaissances, que ce soit à l'aide de lettres, de mots ou de dessins.

Il est également intéressant de noter la différence de représentation entre les élèves sans difficulté et les élèves avec des difficultés. Les élèves sans difficulté remarquent que l'enseignant sait écrire et qu'il utilise l'écrit en classe. Les élèves avec difficultés ont plus de peine à se représenter l'enseignant écrire. Ils n'identifient pas le lien entre l'écriture qu'ils apprennent et le fait que l'enseignant utilise cet écrit pour soutenir leurs apprentissages. Cette transposition semble difficile. Les élèves A4, B3 et B4 expriment lors de l'entretien que leur enseignant ne sait pas écrire.

Si nous considérons les réponses des élèves après le temps d'enseignement de six semaines, des progrès apparaissent.

Tableau 24 : Représentation post-séquence de la personne qui peut écrire

Représentation de la personne qui peut écrire	Total des él.	4 Élèves désignés (classe A et B)							
Élève sait écrire	8	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Élève = Enfant peut écrire	8	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Adultes (parents, auteur)	8	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Enseignant	8	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4

À propos des représentations post-séquence des personnes qui peuvent écrire, les huit élèves (A1, A2, A3, A4, B1, B2, B3 et B4) sont unanimes, ils savent écrire. Leur enseignant ainsi que leurs parents savent également écrire.

Conclusion : Les élèves de la classe B tout comme les élèves de la classe A ont développé leurs représentations au cours des six semaines qu'a duré notre recherche. Avant la séquence, les élèves ont une représentation peu développée sur le « scripteur ». Après la séquence, ils affirment tous qu'ils savent écrire. Leurs représentations ont évolué. De plus, ils sont aussi plus sensibles aux démonstrations d'écriture de leur enseignant ou de leurs parents, car ils affirment également tous que les uns ou les autres savent écrire.

Pour continuer l'analyse de nos résultats, nous nous intéressons aux représentations des élèves sur ce qui peut être écrit. Le tableau 25 présente les représentations pré-séquence. Le tableau 26 présente les représentations post-séquence.

Tableau 25: Représentation pré-séquence de ce qui peut être écrit

Représentation de ce qui peut être écrit	Total des él.	4 Élèves désignés (classe A et B)							
Écrire pour soi/ pour les autres	2	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Rien	2	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Autre (logos, dessins)	3	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4

Au sujet de leurs représentations sur ce qui peut être écrit, deux élèves (A2 et B2) font référence à des exemples, où ce qui est écrit est pour soi ou pour les autres, comme des listes de commissions, des choses sur l'ordinateur, des invitations.

Deux élèves (A1 et A3) sont incapables de donner des exemples de ce qui peut être écrit. Et trois autres (A4, B2 et B3) font référence à des dessins ou des logos. L'élève B4 quant à elle n'a pas donné de réponse.

Nous remarquons que nous retrouvons ici les deux représentations précédentes : pictographique et phonétique. Des élèves font référence au code écrit représenté par des lettres ou des mots, alors que trois élèves (A4, B2 et B3) restent dans une représentation pictographique de l'écrit en présentant des dessins ou des logos.

Les élèves A2 et B2 font déjà référence à la fonction communicative de l'écrit développée au point 2.2. (*La communication*). Ils explicitent que nous pouvons écrire pour quelqu'un ou pour soi.

Tableau 26 : Représentation post-séquence de ce qui peut être écrit

Représentation de ce qui peut être écrit	Total des él.	4 Élèves désignés (classe A et B)							
Écrire pour soi/ pour les autres	7	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Rien	3	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Autre (logos, dessins, chiffre)	4	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4

Nous constatons tout d'abord que les réponses des élèves augmentent. Alors que cinq réponses étaient données avant le temps d'enseignement, nous comptabilisons 11 réponses après ce temps. Les réponses ont doublé.

Après la séquence, les représentations, quant à ce qui peut être écrit, se partagent en trois indicateurs :

- Tous les élèves à l'exception de l'élève B3 mentionnent des exemples d'écrits pour soi ou pour les autres, comme des lettres ou des mots, leur prénom, des choses pour leur travail, des messages, des lettres de correspondance.
- Quatre élèves (A2, A4, B2 et B3) donnent l'exemple de dessins ou de chiffres. L'élève B3 explique qu'elle peut faire des dessins de maison, de fleurs, de soleil ou d'escargot.
- Trois élèves (A2, A3 et B1) ne savent pas ce qui peut être écrit avant de donner un exemple d'écrit pour soi ou pour les autres.

Conclusion : Avant la séquence, les représentations des élèves se trouvent entre une représentation pictographique et une représentation phonétique. Seuls cinq réponses sont données par les élèves, qui ont des difficultés à expliciter ce qui peut être écrit. Après la séquence, les réponses ont doublé. Sept élèves sur huit sont capables de mettre en avant des exemples de ce qui peut être écrit. Cette évolution démontre qu'ils sont davantage conscients des différentes traces écrites produites par l'enseignant, leurs parents ou eux-mêmes. Les représentations s'approchent d'une représentation phonétique de l'écriture, cependant la représentation pictographique est toujours présente. En effet, les élèves donnent des exemples de dessins, de chiffres ou de logos pour désigner ce qui peut être écrit.

La question suivante, posée aux élèves, porte sur le plaisir d'écrire. Nous avons choisi de questionner les élèves sur cette dimension afin de connaître leur motivation face à l'écriture. Nous pensons qu'il est important d'analyser ce point, car il peut influencer les représentations. Le tableau 27 présente le plaisir d'écrire avant le travail par séquence. Le tableau 28 présente le plaisir d'écrire après le travail par séquence.

Tableau 27 : Plaisir d'écrire avant le travail par séquence

Plaisir d'écrire	Total des él.	4 Élèves désignés (classe A et B)							
Utilitaire	5	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Pour soi (montrer l'exemple, s'occuper)	2	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Ne sait pas	4	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4

Tous les élèves mentionnent qu'ils ont du plaisir à écrire leur prénom pour diverses raisons. Cinq élèves (A1, A2, A4, B2 et B4) mentionnent une raison utilitaire au plaisir d'écrire comme pour dire à tout le monde qu'ils savent faire des lettres, pour faire des dessins pour les autres, pour employer les outils scripturaux ou encore pour apprendre.

Quatre élèves disent ne pas savoir pourquoi ils aiment écrire. Cependant, deux élèves (A4 et B2) donnent une explication à la suite d'un questionnement plus approfondi.

Deux élèves mentionnent le plaisir d'écrire pour soi. L'élève A2 aime regarder ses parents écrire, car ils peuvent lui montrer l'exemple à suivre pour écrire.

Quant à l'élève A4, elle aime regarder ses parents écrire ou écrire pour s'occuper et ne pas s'ennuyer.

L'élève B3, quant à elle, n'a pas donné de réponse pour cette question ainsi que pour les suivantes. En effet, son niveau de maîtrise de la langue d'enseignement ne lui a malheureusement pas permis de poursuivre l'entretien.

Tous les élèves ont du plaisir d'écrire, bien qu'ils ne puissent pas tous le justifier. Pour la plupart ce plaisir provient d'une motivation intrinsèque, alors que pour d'autres (2 élèves) le plaisir est motivé par une récompense extrinsèque. Le prochain tableau présente le plaisir d'écrire des élèves après le temps d'enseignement.

Tableau 28 : Plaisir d'écrire après le travail par séquence

Plaisir d'écrire	Total des él.	4 Élèves désignés (classe A et B)							
A du plaisir	7	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
- Pour soi	2	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
- Ne sait pas	3	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Pas de plaisir	1	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4

Lors de l'entretien final, tous les élèves ont du plaisir à écrire à l'exception de l'élève A4.

Les élèves A1 et A2 expliquent qu'ils ont du plaisir à écrire pour soi, car ils aiment bien cela. Trois enfants ne savent pas pourquoi ils ont du plaisir.

L'élève A4 déclare qu'elle n'a pas beaucoup de plaisir à écrire, car elle bouge trop et n'arrive pas à rester assise pour écrire. Elle préfère aller danser et écouter de la musique.

Les élèves A3 et B3 ne donnent pas d'explication à leur plaisir d'écrire.

Conclusion : Avant le travail par séquence, tous les élèves mentionnaient du plaisir à écrire. Après la séquence, seule une élève explicite moins de plaisir pour l'écriture, car l'acte d'écrire lui demande de se concentrer et de rester assise, alors qu'elle a envie et besoin de bouger (écouter de la musique et danser). Pour rappel, dans le tableau 10, l'enseignante A mentionne que cette élève est perdue avec l'école. Elle ne comprend pas bien le sens des tâches scolaires. Sa réponse est représentative de son incompréhension. En effet, elle a des difficultés à faire la transition entre le contexte familial et l'école. Nous pensons qu'elle ne comprend pas l'écriture comme un apprentissage, mais comme une activité au même titre que ses loisirs.

Les enfants sont également interrogés à propos des fonctions de l'écrit et des buts de son apprentissage. Nous finissons l'analyse de nos résultats par ces deux dernières dimensions.

Tout d'abord, concernant les fonctions de l'écrit, l'analyse des contenus des entretiens nous amène à catégoriser les réponses des élèves en six items. Nous avons relevé les quatre fonctions de l'écrit que nous avons sélectionnées pour notre séquence : mémoriser, donner des informations, faire agir et écrire pour le plaisir. A cela s'ajoutent les non-réponses et les réponses autres que nous n'avons pas pu relier aux précédentes.

Pour rappel, nous évoquons Thiéroult (1999) par rapport aux fonctions de l'écrit dans le point 2.2.3. (*Les fonctions de l'écrit*). L'auteur expliquait que l'enfant peut retrouver plusieurs fonctions de l'écrit dans sa vie quotidienne, mais dont il peut avoir de la peine à prendre conscience, si elles ne sont pas explicitement mises en avant. C'est pourquoi nous avons choisi de travailler les fonctions de :

- *Mémoriser*, car l'enfant peut rapidement la comprendre lorsqu'il voit ses parents faire les listes des courses et c'est la première fonction de l'écrit que les deux enseignants des classes A et B explicitent.

- *Donner des informations*, car l'enfant peut la comprendre en voyant un de ses parents lire le journal afin de retirer des informations concernant un début de spectacle ou un horaire spécifique, ou en voyant un de ses parents prendre un dictionnaire pour trouver la réponse à une question. Il comprend qu'il y a une recherche d'informations.
- *Faire agir*, car à travers l'utilisation d'une recette de cuisine pour confectionner un gâteau, ou la lecture d'un mode d'emploi pour construire un meuble, l'enfant comprend alors que l'écrit peut demander de poser des actes ou faire agir.
- *Plaisir*, car l'écrit peut également inviter deux personnes à se mettre en relation à travers une carte par exemple. Il peut distraire, amuser grâce aux albums, histoires, bandes dessinées.

Tableau 29 : Les fonctions/buts de l'écriture avant le travail par séquence

Les fonctions/buts de l'écriture	Total des él.	4 Élèves désignés (classe A et B)							
Mémoriser	1	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Donner des informations	2	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Faire agir	0	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Plaisir	4	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Autre (travailler, apprendre, écrire des lettres, des mots)	6	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Ne sait pas	2	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4

Les résultats recueillis à travers cette question sont divers. Six élèves donnent des réponses vagues qui n'ont pas pu être catégorisées. Ces six élèves (A1, A2, A3, A4, B1 et B4) expriment d'autres fonctions que les quatre fonctions sélectionnées pour notre séquence. En effet, pour eux, l'écrit sert à travailler, à savoir écrire quand on sera grand, à montrer ou démontrer, à faire des jeux, à faire des dessins, à écrire des mots, des lettres. Elles pourraient s'apparenter aux fonctions sélectionnées, mais ne sont pas suffisamment explicites pour que nous les attribuions à l'une ou l'autre fonction sélectionnée.

Seule l'élève B4 exprime la fonction *mémoriser*.

Deux élèves (A2 et A4) mentionnent la fonction *donner des informations*.

Quatre élèves (A1, A3, A4 et B1) relèvent la fonction *écrire pour le plaisir*.

Aucun n'élève ne mentionne la fonction *faire agir*.

Deux élèves (B1 et B2) ne sont pas capables de donner une fonction de l'écrit. Cependant, l'élève B1 peut par la suite exprimer deux fonctions : *écrire pour le plaisir*, et *autre*.

Le prochain tableau présente les fonctions et buts de l'écriture, après le travail par séquence. Nous avons également catégorisé les réponses en six items. Une nouvelle catégorie fait son apparition : communication.

Tableau 30: Les fonctions/buts de l'écriture après le travail par séquence

Les fonctions/buts de l'écriture	Total des él.	4 Élèves désignés (classe A et B)							
Mémoriser	1	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Donner des informations	3	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Faire agir	1	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Plaisir	1	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Communication (écrire à quelqu'un)	3	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Autre : prénoms, le travail, apprendre, lire, dessin	5	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4

Après six semaines d'enseignement, une nouvelle catégorie fait son apparition : communication. De plus, tous les élèves sont capables de mentionner au moins une fonction de l'écrit contrairement à l'entretien précédent.

Seul l'élève A2, mentionne la fonction de l'écrit *mémoriser*.

Trois élèves (A1, A2 et A4) mettent en avant la fonction *donner des informations*.

Une élève (A1) parle de la fonction *faire agir*.

Une élève (B4) met avant la fonction *écrire pour le plaisir*.

Trois élèves (A1, A2 et A3) font référence à la fonction *communication*.

Cinq élèves (A3, A4, B1, B2 et B4) mettent en avant d'autres fonctions : écrire pour le travail, pour apprendre, lire, faire des dessins.

A propos des deux classes sélectionnées pour notre recherche, nous remarquons que les élèves A1, A2, A3 et A4 sont davantage conscients des fonctions de l'écrit d'après Thiéroult (1999), que les élèves B1 et B2.

L'élève B4 démontre une représentation un peu plus développée des fonctions de l'écrit que les élèves B1 et B2, car elle parle du *plaisir de l'écriture*.

L'élève B3 n'a pas donné de réponse à cause d'un manque de vocabulaire et de problèmes de compréhension dus à son allophonie.

Conclusion : Avant la séquence d'enseignement pour la classe A et les six semaines d'enseignement normal pour la classe B, nous remarquons les représentations des élèves sur les fonctions de l'écrit sont très éparpillées. Thiéroult (1999) développe l'idée que les fonctions de l'écrit peuvent être intégrées très tôt par l'enfant à travers plusieurs expériences de la vie courante et à travers ses interactions avec ses parents ou son entourage, si elles lui sont clairement explicitées. Nous pouvons cependant observer grâce à notre entretien pré-séquence n°1, que les enfants ont des représentations peu développées sur les fonctions de l'écrit.

Après le travail par séquence, nous remarquons que les représentations des élèves de la classe A sont beaucoup plus développées concernant les quatre fonctions sélectionnées : mémoriser, donner des informations, faire agir et écrire pour le plaisir. Les élèves mentionnent également la fonction communicative en donnant l'exemple qu'il est possible d'écrire des choses pour d'autres personnes. La séquence construite que nous avons proposé à la classe A permet cette évolution des représentations. Plusieurs autres fonctions relevées par les élèves rejoignent « l'écrit un outil pour écrire » développé par Schneuwly (2008) dans le point 1.3.1. Ces fonctions sont :

- écrire pour travailler ;
- écrire pour savoir quand on sera grand ;
- écrire pour apprendre à écrire des mots, des lettres, des chiffres ;
- écrire pour lire ;
- écrire pour faire des dessins (cette fonction peut rejoindre la fonction « écrire pour le plaisir »).

Les élèves de la classe B mettent également en avant ces fonctions. Bien que le travail par séquence proposé par l'enseignant soit différent du nôtre, il permet également de développer plusieurs fonctions de l'écrit qui se rapprochent de l'apprentissage du code écrit ou qui sont plus personnelles.

Nous terminons l'analyse de nos résultats par la dimension : *Buts de l'apprentissage de l'écrit*. Le tableau 31 présente les buts de l'apprentissage de l'écrit explicités par les élèves avant le travail par séquence. Le tableau 32 présente les buts de l'apprentissage de l'écrit explicités par les élèves après le travail par séquence.

Tableau 31 : Buts de l'apprentissage de l'écrit avant le travail par séquence

Buts de l'apprentissage de l'écrit	Total des él.	4 Élèves désignés (classe A et B)							
Pour soi	4	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Pour l'enseignant, l'adulte	1	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Ne sait pas	4	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4

Avant le travail par séquence, quatre élèves ne savent pas ou n'ont pas donné d'explication sur les buts de l'apprentissage de l'écrit. Quatre élèves (A2, A4, B2 et B3), dont un élève qui ne savait pas donner d'explication au début, pensent que nous apprenons à écrire pour nous (motivation intrinsèque), parce qu'il faut savoir écrire lorsque nous sommes grands, pour faire des listes de commissions et se rappeler ce qu'il faut acheter. Pour l'élève A4, nous apprenons à écrire pour que l'enseignant soit content (motivation extrinsèque).

Le prochain et dernier tableau présente les réponses des élèves à la question : « pourquoi penses-tu qu'on doit apprendre à écrire ? » lors de l'entretien post-séquence.

Tableau 32: Buts de l'apprentissage de l'écrit

Buts de l'apprentissage de l'écrit	Total des él.	4 Élèves désignés (classe A et B)							
Pour soi	4	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Pour l'enseignant, l'adulte	2	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Ne sait pas	4	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4

À propos des buts de l'apprentissage de l'écrit après le travail par séquence, six élèves ne donnent au départ aucune explication, puis quatre d'entre eux (A1, A2, A3 et B1) expliquent qu'il y a un but personnel à l'apprentissage de l'écrit tel que savoir écrire lorsque l'on est grand, écrire des histoires, envoyer des messages.

Deux élèves (A4 et B1) mettent en avant l'apprentissage de l'écrit pour l'enseignant ou l'adulte. L'élève A4 apprend à écrire pour montrer à sa mère qu'elle écrit bien afin qu'elle la félicite ou alors pour que l'enseignant soit content.

Quant aux élèves B2, B3 et B4, soit ils n'ont pas donné d'explication au but de l'apprentissage de l'écrit, soit ils n'ont pas répondu à cette question. Pour les élèves B3 et B4, ce manque de réponse peut être dû à leurs problèmes de compréhension et d'expression en langue française.

Conclusion : Avant le travail par séquence, les élèves ont de la peine à expliciter les buts de l'apprentissage de l'écrit. Ils ne peuvent pas donner un objectif clair à l'apprentissage du code alphabétique. Seul l'élève B2 donne un but concret et clair à l'apprentissage de l'écrit : « pour faire des listes de commissions et se rappeler ce qu'il faut acheter ».

Après la séquence, davantage d'élèves explicitent une motivation intrinsèque à l'apprentissage de l'écrit. En effet, les buts de l'apprentissage de l'écrit peuvent être la connaissance du code alphabétique pour produire des histoires ou des messages. Cependant, quelques élèves restent dans une motivation extrinsèque, où il faut apprendre un savoir pour l'enseignant ou le parent.

Les enfants de cet âge sont encore dans des apprentissages transmis à l'oral, puisqu'ils ne maîtrisent encore pas les normes du code écrit. Le but de l'apprentissage de l'écrit reste donc difficile à comprendre. Cela prend du temps et nécessite un contact plus approfondi avec ce dernier. Les élèves doivent encore expérimenter plusieurs situations de communication travaillées à l'aide des genres de textes afin de se faire une représentation plus précise et concrète de cet apprentissage.

Avant de répondre à nos questions de recherche dans le point suivant 7. (*Conclusion*), nous aimerions conclure cette partie d'analyse des résultats par les points suivants :

1. Ce qui est intéressant à relever pour ce dernier point de notre partie 6. (*Résultats*), est la progression de l'élève A4 concernant sa représentation de l'écrit. En effet, après six semaines de travail autour de l'écrit, elle est passée d'une représentation pictographique composée de dessins ou de symboles à une représentation phonétique, composée de lettres. Cette progression est soutenue par les observations de

l'enseignante explicitées dans le point 6.3 (*Séquence d'enseignement-apprentissage et temps d'enseignement*) de nos résultats.

2. Nous pouvons observer grâce à notre entretien post-séquence, que les enfants peuvent développer très tôt les fonctions de l'écrit qui sont proches de leur environnement, si leur entourage les explicite clairement. Les résultats de la classe A nous permettent d'affirmer cette conclusion.

3. De même, nous observons que les élèves de la classe B, qui n'ont pas travaillé notre séquence autour des fonctions de l'écrit et qui ont continué le travail planifié par leur enseignant, ont développé d'autres fonctions de l'écrit plus personnelles.

4. Les élèves de la classe B, tout comme les élèves de la classe A, ont développé leurs représentations au cours des six semaines qu'a duré notre recherche. Il suffit de regarder les résultats du tableau 24 pour remarquer que les élèves ont une représentation plus développée sur le « scripteur ». En effet, ils affirment tous qu'ils savent écrire contrairement à l'entretien n°1 présenté par le tableau 23. Ils sont aussi plus sensibles aux démonstrations d'écriture de leur enseignant ou de leurs parents, car ils affirment également tous que les uns ou les autres savent écrire.

7. Conclusion

Nous avons présenté tous les résultats que nous avons recueillis grâce à notre dispositif, mis en place durant six semaines, du mois d'août au mois d'octobre 2016. Nous pouvons maintenant présenter les conclusions de notre travail. Nous répondons tout d'abord aux questions de recherche en comparant les résultats obtenus avec nos hypothèses posées avant la mise en place de notre dispositif. Par la suite, nous faisons une critique de notre démarche et proposons des pistes d'amélioration avant de proposer quelques idées afin d'aller plus loin dans notre travail.

7.1. Réponses aux questions de recherche

Les données présentées nous permettent de répondre à nos questions de recherche en comparant les résultats obtenus pré-séquence et post-séquence.

Pour répondre à notre première question Q1. *Comment une séquence d'enseignement travaillant les fonctions de l'écrit influence-t-elle les représentations de l'écrit chez les élèves débutants scripteurs ?*, nous devons d'abord répondre à ces deux sous-questions :

Q1.1. *En quoi la définition de l'écrit s'affine-t-elle chez les élèves suite à la séquence d'enseignement ? ;*

Q1.2. *En quoi les représentations des fonctions de l'écrit évoluent-elles chez les élèves suite à la séquence d'enseignement ?*

Les résultats que nous avons obtenus à travers nos entretiens avec les élèves démontrent qu'avant la séquence travaillée, ils définissent l'écriture comme un acte utilitaire. De plus, comme nous avons pu le développer dans l'analyse des résultats, leurs représentations se situent entre une écriture picturale, représentée par des dessins et des logos, et une écriture phonétique, composée de lettres, de mots et de phrases.

Nous observons qu'un travail avec une séquence sur l'écrit (classe A et classe B) permet de faire évoluer ces représentations vers une écriture phonétique. Après la séquence, une nouvelle définition de l'écriture vient s'ajouter à l'acte utilitaire, c'est l'acte d'écrire. Il est intéressant de relever ce phénomène, car l'apparition de cette nouvelle définition peut être due aux outils d'enseignement/apprentissage (LEEP, DA et TR) proposés par les enseignants durant ces six semaines. En plus de cela, certains élèves énoncent un lien entre lire et écrire qui n'apparaissait pas avant le travail par séquence.

Nous relevons également qu'après le travail avec une séquence sur l'écrit, les élèves de la classe A sont davantage sensibles aux traces écrites à l'extérieur (panneaux de circulation

ou enseignes). Les élèves ont donné spontanément l'exemple des panneaux pour *faire agir*. Nous observons ainsi un lien avec la séquence d'enseignement/apprentissage que nous avons construite. En effet, la quatrième séance traite de la fonction *faire agir* à l'aide de panneaux rencontrés dans la vie quotidienne et de phrases injonctives comme « ne nourrissez pas les animaux ». Ces liens permettent à l'enfant de prendre de plus en plus conscience de l'écrit qui l'entoure et des fonctions de l'écrit qui en découlent. Cette prise de conscience pourrait lui permettre de trouver sa propre motivation à l'apprentissage de l'écriture et d'entrer avec encore plus de motivation dans les différentes tâches scolaires proposées par l'enseignant.

Les résultats obtenus sur la définition de l'écrit vont plus loin que notre hypothèse *H1.1*. Le travail avec une séquence permet aux élèves qui se trouvent entre une représentation pictographique et phonétique de l'écrit d'évoluer vers une représentation phonétique stabilisée. Nous pouvons observer que la séquence construite autour des fonctions de l'écrit n'est pas le seul facteur à cette évolution. En effet, comme présenté dans le tableau 12, l'enseignant B a également développé une séquence d'enseignement sur l'écrit grâce à l'album téléphonique. Cette séquence permet aux élèves de la classe B d'arriver aux mêmes résultats que les élèves de la classe A, car ils travaillent également les dimensions de l'écrit.

Concernant la sous-question *Q1.2. En quoi les représentations des fonctions de l'écrit évoluent-elles chez les élèves suite à la séquence d'enseignement ?* Les résultats obtenus grâce à nos entretiens avec les élèves et analysés dans le point 6.3 nous montrent qu'un travail à l'aide d'une séquence construite sur les fonctions de l'écrit fait évoluer les représentations des élèves. En effet, avant la séquence, les représentations des élèves sont très éparses et peu développées. Après la séquence, nous remarquons que les représentations des élèves de la classe A sont beaucoup plus développées concernant les quatre fonctions sélectionnées pour la séquence, à savoir : mémoriser, donner des informations, faire agir et écrire pour le plaisir. Les élèves de la classe B, pour qui l'enseignant a proposé un travail par séquence différent, ont également développé leurs représentations sur les fonctions de l'écrit, mais ils mettent en avant des fonctions beaucoup plus personnelles. Nous relevons que la séquence et les activités menées dans la classe A favorisent la prise en compte des traces écrites rencontrées dans la vie quotidienne de l'élève, car l'enseignante explicite ces liens, ce qui les rend plus visibles pour les élèves. Ils peuvent donc mieux les retenir. Ainsi, bien que les représentations des élèves aient évolué comme nous le pensions dans notre hypothèse, les résultats que nous avons obtenus s'en éloignent tout de même.

Nous pouvons conclure, grâce à notre recherche qu'un travail avec une séquence sur les dimensions de l'écrit permet de développer les représentations des élèves sur la définition de l'écriture (acte utilitaire, acte d'écrire, liens entre lecture et écriture) ainsi que sur les fonctions de l'écrit (liens entre la vie scolaire et la vie quotidienne). Ce qui répond à notre première question de recherche : *Q1. Comment une séquence d'enseignement travaillant les fonctions de l'écrit influence-t-elle les représentations de l'écrit chez les élèves débutants scripteurs ?*

Dans cette conclusion, nous relevons l'importance de l'accompagnement de l'adulte dans les apprentissages de l'enfant. En effet, sans les explicitations et la verbalisation des fonctions de l'écrit par l'enseignant, provoquées par les leçons construites que nous avons proposées, tous les élèves n'auraient peut-être pas évolué dans leurs représentations.

Des réponses peuvent également être apportées à notre seconde question de recherche : *Q2. Le travail par LEEP, DA et TR influence-t-il différemment les représentations de l'écrit de deux groupes d'élèves différenciés (avec ou sans difficultés) désignés par l'enseignant ?*

Ce qui est intéressant à relever pour ce point, c'est la progression de l'élève A4 (considérée comme élève rencontrant des difficultés) concernant sa représentation de l'écrit. En effet,

après six semaines de travail, elle est passée d'une représentation essentiellement pictographique composée de dessins ou de symboles à une représentation plutôt phonétique, composée de lettres.

Nous pouvons voir dans le point 6. (*Résultats*), qu'à la fin de la séquence, les représentations des élèves sans ou avec difficultés sur la définition de l'écrit (et représentation de ce qui peut être écrit) sont semblables. Ils ont intégré une représentation phonétique de l'écrit. Seules les élèves de langue maternelle serbe se retrouvent encore entre une représentation pictographique et phonétique. Le travail par LEEP, DA et TR peut influencer différemment les représentations de deux groupes d'élèves différenciés par rapport à la définition de l'écrit. C'est le cas pour une élève en particulier, l'élève A4.

De plus, nous relevons également l'importance du travail par LEEP, DA et TR. En effet, que ce soit grâce à la séquence construite (classe A) ou au temps d'enseignement (classe B), les élèves sans ou avec difficultés ont développé leurs représentations quant à la personne qui écrit. Ce phénomène est visible dans le tableau 24 (*représentation de la personne qui peut écrire*). Tous les élèves affirment qu'ils savent écrire. Ce qui n'était pas le cas lors de l'entretien n°1. Ils sont également plus sensibles aux démonstrations d'écriture de leur enseignant ou de leurs parents, car ils affirment tous que les uns ou les autres savent écrire. Cette évolution dans les représentations est peut-être due aux activités LEEP, DA et TR, où l'enfant a le rôle de scripteur.

Finalement, lorsque nous observons les résultats de nos deux groupes d'élèves différenciés par rapport aux représentations des fonctions de l'écrit et aux buts de l'apprentissage de l'écrit, nous remarquons que le travail par LEEP, DA et TR permet de faire évoluer les représentations de tous les élèves. Il n'y a pas une évolution remarquable dans un groupe d'élèves. Il faut tout de même noter que la qualité des réponses est différente selon la classe A ou la classe B. Ce phénomène est dû au travail par séquence que nous avons construit et proposé à la classe A.

Nous pouvons relever un dernier point : la motivation et le plaisir des élèves. En effet, nous avons questionné les enfants sur leur plaisir d'écrire et, à l'exception d'une élève, ils sont tous très motivés pour cet apprentissage. Il est donc important de continuer à leur offrir des activités riches, stimulantes et qui ont du sens afin qu'ils progressent.

Cinq principes ressortent de notre recherche :

1. Une séquence d'enseignement/apprentissage sur les fonctions de l'écrit permet de sensibiliser les élèves aux traces écrites rencontrées dans leur environnement proche.
2. Elle permet de sensibiliser les élèves aux fonctions de l'écrit proposées dans le PER (plaisir, agir, s'informer...).
3. Un travail par LEEP, DA et TR permet de faire évoluer les élèves d'une représentation pictographique de l'écrit vers une représentation phonétique. Grâce à ces outils, les élèves sont scripteurs, lecteurs et évaluateurs. Ils saisissent toute l'importance du code, de la communication et de la langue.
4. Un travail par LEEP, DA et TR fait évoluer les représentations de tous les élèves qu'ils soient avec ou sans difficultés.
5. Il est difficile d'identifier les apprentissages sur les représentations des élèves (temps, indicateurs, oralité).

Il est nécessaire de rappeler que les résultats que nous avons présentés à travers notre travail et les principes qui s'en dégagent sont à prendre avec prudence, car seul un échantillon de deux classes (18 élèves) a contribué à notre recherche.

De plus, l'intervention s'est établie sur six semaines d'enseignement. Cette période de quelques semaines ne permet pas d'avoir des résultats fulgurants et transposables à long terme. C'est pourquoi il nous faut considérer avec prudence nos résultats. Les prochains points 7.2, 7.3 et 7.4 visent à critiquer notre travail et à amener des pistes d'amélioration avant d'aller plus loin.

7.2. Critique de la démarche

Notre recherche se base sur une séquence d'enseignement/apprentissage qui travaille les fonctions de l'écrit à l'aide de l'histoire de « Martine en voyage ». Nous avons choisi cet album, car quatre fonctions de l'écrit que nous avons préalablement sélectionnées en nous basant sur les écrits de Thiéroult (1999) apparaissent dans l'histoire. Ces quatre fonctions sont : mémoriser/se souvenir, donner des informations, faire agir et écrire pour le plaisir. Nous avons choisi de travailler avec l'aide d'un album afin que les élèves suivent un fil rouge et rentrent avec plus de motivation dans les activités proposées. Ils peuvent ainsi travailler avec des traces écrites concrètes. De plus, à travers l'album, l'élève joue le rôle de lecteur pour ensuite investir le rôle de scripteur dans le travail par LEEP, DA ou TR.

La séquence que nous avons proposée était bien pensée, néanmoins, les liens entre les activités et le savoir visé pour les fonctions « se souvenir » et « écrire pour le plaisir » étaient difficiles à mettre en évidence. Nous avons forcé quelque peu ces liens afin de traiter toutes les fonctions dans une même séquence. Toutefois, il aurait été plus opportun de travailler avec plusieurs albums afin de créer des activités qui permettent de favoriser les apprentissages. C'est le désavantage de traiter quatre fonctions dans un même album.

Ce travail par séquence a permis de sensibiliser les élèves aux fonctions de l'écrit afin qu'ils se posent la question de l'utilité et de la finalité de l'écriture. De plus, ils ont pu faire énormément de liens avec leur environnement proche, en essayant de reconnaître des traces écrites dans leur vie quotidienne. Cette séquence permet à l'enseignante d'aborder quatre premières fonctions de l'écrit. C'est un premier travail qui permet à l'enseignante d'introduire les fonctions de l'écrit. Elle peut par la suite continuer ce travail avec de nouvelles fonctions découvertes tout au long de l'année.

Pour ce qui est de la séquence d'enseignement/apprentissage que nous avons construite, nous pouvons dire qu'elle est bonne. Toutefois, étant donné qu'un travail par LEEP, DA et TR est proposé toutes les deux leçons, il serait mieux de couper certaines leçons en deux parties afin qu'elles ne soient pas trop longues pour les élèves. Ce point serait peut-être à rediscuter pour améliorer les résultats de notre seconde question de recherche. En effet, nous n'avons pas vraiment pu observer concrètement les résultats obtenus grâce au travail par LEEP, DA et TR, car les séances proposées n'étaient peut-être pas suffisantes ou assez longues.

La séquence que nous avons construite et qui a été prise en charge par l'enseignante de la classe A apporte une plus-value à la communauté des enseignants. En effet, nous avons pu observer qu'elle permettait d'introduire de manière construite et approfondie les fonctions de l'écrit avec les élèves. Elle permet de travailler l'un des objectifs du PER au niveau de la langue d'enseignement en proposant des pistes de réflexion. De plus, en travaillant les fonctions de l'écrit, qui sont rarement considérées comme l'objectif spécifique de la leçon, elle permet de mettre en avant plusieurs autres notions de l'écrit telles que l'outil scripteur, le rôle du scripteur, la situation de communication, la littératie. Elle permet donc de poser des premiers jalons de l'apprentissage de l'écrit, qui peuvent influencer la motivation des élèves à entrer dans cet apprentissage. En travaillant avec la séquence, ils peuvent trouver leur propre motivation à écrire, mais elle influence également les savoirs des élèves au niveau de la situation de communication et du code écrit.

Finalement, grâce à l'écho reçu par le journal de bord de l'enseignante de la classe A, nous savons qu'à l'aide de cette séquence d'enseignement/apprentissage, l'enseignant peut sensibiliser les élèves aux fonctions de l'écrit et aux traces écrites présentes dans leur environnement proche. C'est un premier travail, qui devra être répété et réactivé tout au long de l'année en amenant d'autres fonctions de l'écrit et en faisant explicitement les liens entre les activités et les fonctions. Cependant, nous avons aussi remarqué que le travail sur les représentations n'est pas évident car il n'y a pas de points d'ancrage. De ce fait, il est difficile pour l'enseignant d'identifier les apprentissages des élèves. C'est ce que nous avons relevé avec les élèves A1 et A2, dont nous nous demandons s'ils avaient réellement

intériorisé les fonctions travaillées ou s'ils les avaient seulement mémorisées. Ce point pourrait peut-être être remédié grâce à la formation des enseignants, qui peut mettre davantage en avant l'apprentissage de l'identification des représentations des élèves.

Le reste du dispositif que nous avons mis en place, c'est-à-dire le questionnaire et les entretiens, a été conséquent. En effet, nous avons récolté énormément de données grâce au questionnaire et aux entretiens. Les données étaient toutes très intéressantes, mais il n'a pas été facile de les trier et de les présenter. Les données des entretiens avec les élèves étant les plus importantes, nous pourrions nous focaliser sur ces points, en laissant de côté le contexte didactique présenté grâce au questionnaire pré-séquence et à l'entretien post-séquence avec les enseignants. Néanmoins, nous pensons qu'il est important de faire part au lecteur de ce contexte didactique qui peut énormément influencer les représentations des élèves et, par conséquent, nos résultats. Nous aurions également pu compléter nos données par une analyse du travail des élèves lors des LEEP, DA, TR.

Comme nous l'avons dit plus haut, nos résultats sont à prendre avec prudence et n'ouvrent qu'une petite fenêtre sur les recherches au niveau de la lecture/écriture. Nous pouvons toutefois conclure que notre travail a permis de sensibiliser davantage les élèves au monde écrit et à ses fonctions. Nous allons maintenant apporter quelques pistes d'amélioration notamment par rapport à notre séquence d'enseignement/apprentissage autour des fonctions de l'écrit.

7.3. Pistes d'amélioration

Une des pistes d'amélioration que nous proposons touche à notre séquence autour des fonctions de l'écrit. En effet, des améliorations sont possibles en lien avec les séances proposées en commençant par une récolte de traces écrites dans la classe lors de la séance 1 pour ensuite se poser la question : *qu'est-ce que l'écriture pour moi ?* Les élèves partiront d'objets concrets. De même, les liens devraient davantage être expliqués entre l'activité et le savoir visé lors de la mise en projet de la séance 5 qui traite de la fonction *écrire pour le plaisir*, car ces liens ne sont pas évidents à comprendre pour les élèves.

Une seconde piste d'amélioration serait de représenter les quatre fonctions abordées à l'aide de pictogrammes, afin de continuer le travail autour des fonctions de l'écrit tout au long de l'année.

Une troisième piste d'amélioration concerne l'échantillon de notre recherche. En effet, 18 enfants ont répondu à notre première partie d'entretien et seuls huit enfants ont répondu à notre seconde partie d'entretien. Afin d'avoir des résultats plus aboutis et objectifs, nous aurions pu interroger les 18 élèves sur toutes les questions des entretiens. Cependant, la récolte de ces données demande énormément de temps. Les élèves ont été interrogés lors de moments libres afin de ne pas déranger leur apprentissage et l'enseignement de l'enseignante A.

7.4. Aller plus loin

Pour prolonger notre travail de recherche, il serait intéressant de refaire un entretien avec les élèves après les vacances de Noël afin de vérifier si les connaissances sur la définition de l'écrit et les fonctions de l'écrit sont ancrées chez les élèves. De même, il serait intéressant d'aller interroger les enfants lorsqu'ils seront en 3H, afin de vérifier leurs représentations et le résultat de notre travail à plus long terme.

Finalement, il serait intéressant de réactiver les fonctions travaillées lors des différents moments d'écriture proposés en classe durant toute l'année. Seuls des rappels réguliers permettront aux élèves de continuer à développer leurs représentations sur les fonctions et les buts de l'écrit et à trouver leur propre motivation pour l'apprentissage de l'écrit.

8. Références bibliographiques

- Alleton, V., Maniaczyk, J., Schaer, R. & Vernus, P. (2012). *Les origines de l'écriture*. Paris : Le Pommier.
- Ansen Zeder, E. & Joye-Wicki, C. (2012). *Entrée dans l'écrit à l'école enfantine fribourgeoise, Rapport de Recherche*, Fribourg : Haute Ecole Pédagogique. Repéré à http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2013_1_Zeder_Wicki.pdf
- Auvergne, M. & Christodoulidis, C. (2012). *Une situation d'écriture pour apprendre à lire au cycle 1 : Le texte de référence*. Repéré à http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2012_2_Auvergne.pdf
- Auvergne, M., Jaquier M.-C., Lathion F., Richoz C., Rouèche A. & Madelon S.-R., (2011). *Des albums pour dire, lire, écrire, séquences didactiques Cycle 1*. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. & Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du Français*. Neuchâtel : Commission romande des moyens d'enseignement, IRDP.
- Bronckart, J.-P. (2007). *Genres de textes, types de discours et « degrés » de langue, hommage à François Rastier : Texte inédit prononcé au Deuxième congrès international d'interactionnisme socio-discursif (ISD 2), Lisbonne*. Genève : Université de Genève. Repéré à http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart_rastier.pdf
- Bronckart, J.-P. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique, *Langages*. 1 (153). Genève : Colin. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-langages-2004-1-page-98.html>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). *Plan d'étude romand*. Neuchâtel : CIIP. Repéré à <https://www.plandetudes.ch/>
- Dolz, J. & Abouzaid, M. (2015). *Pluralité des genres et singularité du texte : tensions constitutives de la didactique des langues*. (2) Repéré à http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2015_2_Dolz_Abouzaid.pdf
- Dolz, J. & Gagnon, R. (2008). Le genre de texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit, *Pratiques linguistique, littérature, didactique*. (137 – 138) Repéré à <http://pratiques.revues.org/1159>
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- Gaté, J.-P. & Gaux, C. (2007). *Lire et écrire de l'enfance à l'âge adulte, Genèse des compétences, pratiques éducatives, impacts sur l'insertion professionnelle*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Higounet, C. (1955). *L'écriture*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).
- Hindryckx, G., Lenoir, A.-S. & Nyssen M.-C. (2006). *La production écrite en questions, pistes de réflexion et d'action pour le cycle 5-8 ans*. Bruxelles : De Boeck.
- Leleux, J. (s.d.) *Acrophage*. Repéré à *Ecriture* : http://fabienne.marc.pagesperso-orange.fr/CHI521A/Handout_1.htm
- Pasa, L. & Fijalkow, J. (2000). Didactique de l'écrit: simplifier la langue ou la présenter dans sa complexité?, *Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 33, 45-66. Repéré à <http://doc.rero.ch/record/19645>

Philippe, F. (2007). Qu'est-ce qu'une écriture idéographique ? *Les Actes de Lecture* (99), pp.55-58. Repéré à

http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL99/page055.pdf

Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boek.

Saada-Robert, M. & Christodoulidis, C. (2012). *Des situations d'écriture pour apprendre à lire au cycle 1 : de la lecture/écriture émergente à la production textuelle orthographique*. Repéré à http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_2_Saada_Robert.pdf

Schneuwly, B. (2013). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In : Schneuwly, B. et Bronckart, J-P. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, pp 169-201. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:31283>

Schneuwly, B. (2008). Vygotski, l'école et l'écriture. *Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie*, 118. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, pp.117-144. Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:18580>

Thériault, J. (1999). *L'émergence de l'écrit ou l'éveil du jeune enfant à la lecture et à l'écriture*, Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux populaires. Québec : Ministère de l'éducation.

Van Campenhoudt, L. & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4^{ème} éd.). Paris : Dunod.

Vanoye, F. (1983). Fonctions du langage et pédagogie de la communication, *Pratiques linguistique, littérature, didactique*. (40) Repéré à http://pratiques-cresef.com/p040_va1.pdf.

Vergnoux, A., (2005). *Cinq études sur Célestin Freinet*. Caen : Presses universitaires.

Vilatte, J.-C. (2007). *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*. Grisolles : Université d'Avignon. Repéré à

http://www.google.ch/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0ahUK EwjRzLf5IYLPahXKPhQKHTQkBDEQFggeMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.lmac-mp.fr%2Ftelecharger.php%3Fid_doc%3D46&usg=AFQjCNGBkYdP4Z_lo-cMhjPZVQtbcmE5Qg&sig2=PrAVYUahcw6xZbUVwCvtPA&bvm=bv.131783435,d.bGs

F. Annexes

Annexe I : Planification de séquence.....	68
Annexe II : Planifications de séances.....	72
Annexe III : Journal de bord vierge de l'enseignante A	88
Annexe IV : Questionnaire vierge aux enseignants.....	89
Annexe V : Grille d'entretien n°1 et n°2 vierge avec les élèves.....	94
Annexe VI : Grille d'entretien vierge avec les enseignants.....	97

Annexe I : Planification de séquence

Objectifs :

L1 11-12 (6,7) — Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite en identifiant les fonctions de la lecture-écriture et en dégagant et en utilisant des éléments du contenu (le sens global, les reprises,...) et de l'organisation du texte

L1 16 (1,5) — Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes en s'interrogeant sur l'usage de la langue et sur les régularités de son fonctionnement et en exprimant ses observations sur des productions langagières diverses.

Séances	Objectifs	Activités
1. Définition de l'écriture	L1 16 (1,5) — Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes en s'interrogeant sur l'usage de la langue et sur les régularités de son fonctionnement et en exprimant ses observations sur des productions langagières diverses.	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves sont mis en situation avec une activité d'écriture qui pose la question : « C'est quoi l'écriture pour moi ? » <p>Dictée à l'adulte</p> <ul style="list-style-type: none"> Chacun dessine sur une moitié de feuille ce que c'est pour lui et dicte à l'enseignant en une phrase ce qu'est l'écriture pour lui. Puis, les élèves cherchent des traces écrites (nom sur des boîtes de jeu, panneau, fiche...) dans la classe et les amènent au centre afin de les présenter aux autres. Les élèves discutent entre eux si ces traces sont des écritures ou non. Pour cela, ils essaient de les classer (lettre, chiffre, dessin) et une discussion avec l'enseignante infirme ou confirme leur propos.
2. Fonction : mémorisation	<p>L1 11-12 (6,7) — Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite en identifiant les fonctions de la lecture-écriture et en dégagant et en utilisant des éléments du contenu (le sens global, les reprises,...) et de l'organisation du texte.</p> <p>L1 16 (1,5) — Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de</p>	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves reformulent ce qu'ils ont fait lors de la leçon précédente. Les élèves émettent des hypothèses sur l'histoire de « Martine part en voyage » à partir de la page de couverture. Lecture des pages 1 à 3. Trouver un moyen personnel pour se souvenir de l'histoire lue. <p>Lecture/Ecriture émergente :</p> <ul style="list-style-type: none"> Les élèves se mettent par deux afin de relire à son camarade l'histoire à l'aide des trois pages. Puis, chacun dessine ce qu'il aimerait écrire et explicite son projet à l'enseignante avant de l'écrire selon son propre code. Mise en valeur des productions.

	base pour comprendre et produire des textes en s'interrogeant sur l'usage de la langue et sur les régularités de son fonctionnement et en exprimant ses observations sur des productions langagières diverses.	
3. Fonction : Donner des informations	<p>L1 11-12 (6,7) — Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'appropriier le système de la langue écrite en identifiant les fonctions de la lecture-écriture et en dégagant et en utilisant des éléments du contenu (le sens global, les reprises,...) et de l'organisation du texte.</p> <p>L1 16 (1,5) — Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes en s'interrogeant sur l'usage de la langue et sur les régularités de son fonctionnement et en exprimant ses observations sur des productions langagières diverses.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Relecture des productions de la dernière fois. Qui arrive à se souvenir du texte ? Qu'est-ce qui aide ? ○ Reformuler précisément le texte à l'aide du support écrit. ○ Ecouter la relecture du texte par l'enseignante. ○ L'enseignante leur demande alors si on peut utiliser l'écrit pour mémoriser des choses, pour se rappeler de certaines choses. ○ Lecture de la suite de l'histoire de Martine (p. 4 et 5). ○ Les élèves observent le billet de train et ceux qui en ont déjà vu un expliquent à l'enseignante ce qu'il y a sur le billet. ○ Les élèves reçoivent chacun un billet et soulignent les différentes traces écrites. ○ Finalement, les élèves confrontent leurs idées et essaient d'énumérer avec l'enseignante les éléments (chiffres, lettres, dessins) qui forment un billet de train afin de découvrir quelle fonction de l'écrit est cachée derrière un billet de train : donner des informations.
4. Fonction : Faire agir	<p>L1 11-12 (6,7) — Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'appropriier le système de la langue écrite en identifiant les fonctions de la lecture-écriture et en dégagant et en utilisant des éléments du contenu (le sens global, les reprises,...) et de l'organisation du texte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Les élèves répètent ce qu'ils avaient vu la dernière fois : Qu'est-ce qui arrive à Martine ? Comment elle aurait pu connaître l'heure de départ de son train ? Avec son billet. C'est quoi le but d'un billet de train, pourquoi est-ce qu'il y a des choses écrites dessus ? Pour donner les informations de l'heure de départ et l'endroit où l'on va. ○ Ecouter la suite de l'histoire (Pages 6 à 8). ○ Emettre des hypothèses sur l'image du panneau montré par le boulanger, lever les implicites, lire les illustrations et faire des liens avec les fonctions de l'écrit (Fonction = donner des indications). ○ Puis, l'enseignante continue l'histoire (9 à 12). <p>Dictée à l'adulte</p>

	L1 16 (1,5) — Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes en s'interrogeant sur l'usage de la langue et sur les régularités de son fonctionnement et en exprimant ses observations sur des productions langagières diverses.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Les élèves émettent à nouveau des hypothèses sur ce qui peut être écrit sur la pancarte du banc et font des propositions à l'enseignante qui en choisit une pour l'écrire au tableau sous la dictée des élèves. Ensuite, ils confrontent leur idée avec celle du livre. Ils relisent leur proposition pour vérifier les correspondances. ○ Lire et comprendre les injonctions qui font partie de la vie quotidienne de l'élève. ○ Découvrir la nouvelle fonction de l'écrit : faire agir.
5. Fonction : Plaisir personnel	L1 11-12 (6,7) — Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite en identifiant les fonctions de la lecture-écriture et en dégagant et en utilisant des éléments du contenu (le sens global, les reprises,...) et de l'organisation du texte.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mémoire didactique: mémorisation, donner des informations, faire agir. ○ Ecouter la fin de l'histoire (pages 13 à 16). Texte de référence ○ Reformuler le texte dans une autre situation de communication (Martine raconte à sa maman): <ul style="list-style-type: none"> – se mettre dans la peau du personnage – travailler l'ordre chronologique de l'histoire ○ Dictier trois phrases pour résumer l'histoire de Martine et Lucie, que l'enseignant écrit au tableau. (Martine part en voyage et prend le train ; Martine loupe le bateau. Martine rentre à la maison.) ○ Les élèves relisent le texte ensemble et choisissent chacun un passage du texte qu'ils préfèrent. Ils le dessinent et explicitent à l'enseignante ce qu'ils veulent écrire. Puis, à l'aide du dessin, du texte de référence et de l'étayage de l'enseignante, ils copient le passage du texte choisi. ○ Mise en valeur des textes produits.
6. Séance récapitulative et évaluation formative	<p>L1 11-12 (6,7) — Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite en identifiant les fonctions de la lecture-écriture et en dégagant et en utilisant des éléments du contenu (le sens global, les reprises,...) et de l'organisation du texte.</p> <p>L1 16 (1,5) — Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mémoire didactique. ○ Expliciter le passage choisi pour dégager la fonction de plaisir. ○ Les élèves récapitulent les activités qui ont été faites et les objectifs que visaient ces activités en cherchant les informations dans leur cahier de l'élève et à l'aide du questionnement de l'enseignante : <ul style="list-style-type: none"> - Quel thème avons-nous travaillé à travers ce cahier ? - Sous quelle forme peut-on trouver de l'écrit ? C'est quoi l'écrit pour toi ? - Quelles fonctions peut avoir l'écrit ? Dans l'histoire de Martine, l'écrit avait plusieurs fonctions qu'on a travaillées avec plusieurs moyens, lesquelles ? (billet de train : donner des informations, panneaux : faire agir)

	base pour comprendre et produire des textes en s'interrogeant sur l'usage de la langue et sur les régularités de son fonctionnement et en exprimant ses observations sur des productions langagières diverses.	<ul style="list-style-type: none"> - On a vu une autre fonction de l'écrit avec l'écriture d'un passage de l'histoire. Quelle est cette fonction déjà? ○ Evaluation formative : Entretiens semi-directifs.
--	--	--

Annexe II : Planifications de séances

Séquence - Les fonctions de l'écrit

Planification de l'enseignement

Stagiaire	Salamin Kristel		
Discipline et thème	Langue 1 – Séquence Ecriture_Leçon 1		
Degré d'enseignement 2H	Nombre d'élèves 12	Période 35 minutes + Période d'atelier	

Analyses et généralités en lien avec le thème travaillé

Analyse des conditions	Questionnaire aux enseignants
Analyse conceptuelle	Cadre conceptuel
Analyse didactique	Questionnaire aux enseignants
But(s) – Intention(s)	Découvrir les mécanismes de la langue et de la communication

Planification de la leçon : Définition de l'écriture

Date : 07.09.2016

Objectif général	L1 16 (1,5) — Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes en s'interrogeant sur l'usage de la langue et sur les régularités de son fonctionnement et en exprimant ses observations sur des productions langagières diverses.
Objectif(s) spécifique(s)	Les élèves sont capables d'identifier des éléments de l'écrit en observant des traces écrites trouvées en classe. Les élèves sont capables de formuler une définition de l'écrit à l'aide des traces écrites trouvées et travaillées en classe.
Critères d'évaluation	¾ des élèves est capable de trouver au moins deux formes écrites dans la classe (picturale et alphabétique). ¾ des élèves est capable d'explicitement sa propre définition de l'écriture.
Activité pour le contrôle de l'objectif	Argumentation de son choix et explicitation d'une définition

Déroulement		
Horaires Durée	Etapas - Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement, dispositif, organisation, matériel
10'	Mise en situation : Identifier et formuler ses représentations sur le concept : « Ecriture » à l'aide d'une dictée à l'adulte Identifier les objectifs de la séance et de la séquence : découvrir ce qu'est l'écriture et pourquoi on écrit.	Plénium Matériel : Feuille coupée en deux pour le dessin et la phrase écrite répondant à la question : « C'est quoi l'écriture pour moi ? » Constructivisme

5'	<p>Déroulement :</p> <p>Identifier les formes de l'écrit présentes dans la classe en ramenant les fiches et autres représentations de l'écrit au centre du cercle.</p>	<p>Individuellement</p> <p><u>Matériel</u> : Objets de la classe</p> <p><u>Différenciation</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour les élèves plus rapides, s'exercer à classer les objets qu'ils ont trouvés. - Pour les élèves qui ont plus de peine, guidage de l'enseignante ou d'un camarade et explicitation de ses stratégies. <p>Reformulation des consignes avec l'enseignant.</p>
10'	<p>Mise en commun :</p> <p>Comparer les objets et argumenter son choix.</p>	<p>Plénium</p> <p><u>Matériel</u> : Objets de la classe</p>
10'	<p>Institutionnalisation :</p> <p>Reformuler ce qui a été fait lors de la séance et reformuler une définition de l'écriture.</p> <p>Feedback :</p> <p>Placer sa fiche : « C'est quoi l'écriture pour moi ? » dans le cahier de l'élève.</p> <p>Les élèves montrent si l'exercice a été facile ou difficile en tournant le pouce vers le haut lorsque l'exercice était simple, en le tournant vers le milieu lorsque l'exercice était un peu compliqué, et en le tournant vers le bas lorsque l'exercice était très compliqué.</p>	<p>Plénium</p> <p><u>Matériel</u> : Objets de la classe, Appareil photo pour prendre des photos des objets trouvés.</p> <p>Plénium</p> <p><u>Matériel</u> : Cahier de l'élève et fiche de l'élève : « C'est quoi l'écriture pour moi ? »</p>

Nom :

Date :

Fiche n°1 : « C'est quoi l'écriture pour moi ? »



Planification de l'enseignement

Stagiaire	Salamin Kristel		
Discipline et thème	Langue 1 – Séquence Ecriture_Leçon 2		
Degré d'enseignement 2H	Nombre d'élèves 12	Période 30 minutes + Période d'atelier	

Analyses et généralités en lien avec le thème travaillé

Analyse des conditions	Questionnaire aux enseignants
Analyse conceptuelle	Cadre conceptuel
Analyse didactique	Questionnaire aux enseignants
But(s) – Intention(s)	Découvrir les mécanismes de la langue et de la communication

Planification de la leçon : Fonctions de l'écrit - Mémorisation

Date : 15.09.2016

Objectif général	L1 11-12 (6,7) — Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite en identifiant les fonctions de la lecture-écriture et en dégagant et en utilisant des éléments du contenu (le sens global, les reprises,...) et de l'organisation du texte. L1 16 (1,5) — Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes en s'interrogeant sur l'usage de la langue et sur les régularités de son fonctionnement et en exprimant ses observations sur des productions langagières diverses.
Objectif(s) spécifique(s)	Les élèves sont capables d'identifier la fonction de l'écrit : Mémorisation.
Critères d'évaluation	¾ des élèves est capable de « lire » les trois premières pages de <i>Martine est en voyage</i> en relevant le thème de l'histoire et les personnages. ¾ des élèves est capable d' « écrire » l'histoire lue par l'enseignante selon son propre système d'écriture en cohérence entre le projet d'écriture et l'histoire.
Activité pour le contrôle de l'objectif	Activité de « lecture » et production écrite de l'élève avec l'énonciation du projet d'écriture.

Déroulement		
Horaires Durée	Etapes - Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement, dispositif, organisation, matériel

10'	<p>Mise en situation : Reformuler ce qui a été fait la dernière fois : trouver des formes d'écriture et donner une définition de l'écriture.</p>	<p>Plénium <u>Matériel</u> : tableau, craies, photographie des objets trouvés. Constructivisme</p>
10'	<p>Déroulement : Formuler des hypothèses à partir de la page de couverture et identifier les éléments de l'histoire <i>Martine en voyage</i>. Vérifier ses hypothèses avec la lecture des trois premières pages de <i>Martine en voyage</i>. LECTURE/ECRITURE EMERGENTE : Reformuler le début de l'histoire de <i>Martine en voyage</i> grâce à une lecture à un pair dans le cadre d'une activité de lecture/écriture émergente. Reformuler le début de l'histoire de <i>Martine en voyage</i> à travers un projet d'écriture énoncé à l'enseignante, par un dessin et une production écrite personnelle.</p>	<p>Plénium, puis individuellement <u>Matériel</u> : Feuille et crayons, fiche : raconte-moi l'histoire de Martine et Lucie, Livre <i>Martine en voyage</i>, copies des 3 premières pages de l'histoire pour chaque élève.</p> <p><i>L'enseignante explique aux élèves qu'ils vont encore travailler plusieurs leçons à l'aide de cette histoire et elle aimerait bien qu'ils l'aide à se rappeler le début de l'histoire. Elle leur demande s'ils connaissent un moyen pour s'en souvenir.</i></p> <p><u>Différenciation :</u> - Pour les élèves plus rapides, comparer les productions entre eux. - Pour les élèves qui ont plus de peine, guidage de l'enseignante ou d'un camarade et explicitation de ses stratégies. Reformulation des consignes avec l'enseignant.</p>
5'	<p>Mise en commun : Comparer les productions écrites des élèves</p>	<p>Plénium <u>Matériel</u> : Productions écrites</p>
5'	<p>Institutionnalisation (Possibilité de la faire au début de la séance 3) : Reformuler ce qui a été fait lors de la séance et reformuler quelle fonction de l'écriture est mise en avant dans cette leçon : <i>Pourquoi est-ce qu'on utilise l'écriture ici ? Pourquoi est-ce qu'on a mis par écrit la lecture qu'on a faite ?</i> Feedback : Ajouter sa production écrite dans son cahier de l'élève. Demander aux élèves s'ils avaient déjà remarqué qu'on pouvait écrire pour s'aider à se rappeler des choses ou des événements. Prolongement : Faire le lien avec le calendrier de la classe si cela est possible.</p>	<p>Plénium <u>Matériel</u> : Productions écrites</p> <p>Plénium <u>Matériel</u> : Productions écrites</p>

Nom :

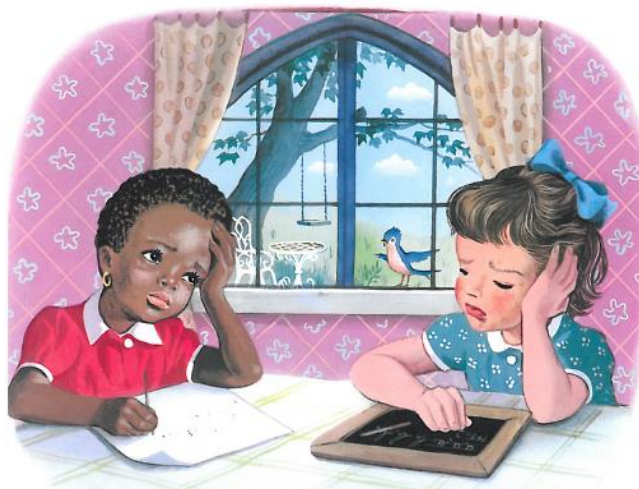
Raconte-moi le début de l'histoire de Martine et Lucie



1.



2.



3.



Nom :

Date :

Fiche n°2 : « Raconte-moi le début de l'histoire de Martine et Lucie »



Planification de l'enseignement

Stagiaire	Salamin Kristel		
Discipline et thème	Langue 1 – Séquence Ecriture_Leçon 3		
Degré d'enseignement 2H	Nombre d'élèves 12	Période 35 minutes	

Analyses et généralités en lien avec le thème travaillé

Analyse des conditions	Questionnaire aux enseignants
Analyse conceptuelle	Cadre conceptuel
Analyse didactique	Questionnaire aux enseignants
But(s) – Intention(s)	Découvrir les mécanismes de la langue et de la communication

Planification de la leçon : Fonctions de l'écrit – Relater des informations

Date : 22.09.2016

Objectif général	L1 11-12 (6,7) — Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite en identifiant les fonctions de la lecture-écriture et en dégagant et en utilisant des éléments du contenu (le sens global, les reprises,...) et de l'organisation du texte. L1 16 (1,5) — Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes en s'interrogeant sur l'usage de la langue et sur les régularités de son fonctionnement et en exprimant ses observations sur des productions langagières diverses.
Objectif(s) spécifique(s)	Les élèves sont capables d'identifier les formes écrites qui se trouvent sur un billet de train (lettres et chiffres). Les élèves sont capables d'identifier la fonction de l'écrit : donner des informations.
Critères d'évaluation	¾ des élèves est capable d'entourer au moins deux différentes traces écrites sur un billet de train. ¾ des élèves est capable d'explicitier par oral avec ses propres mots la fonction : donner des informations.
Activité pour le contrôle de l'objectif	Exercice de repérage des traces écrites et explicitation orale du but d'un billet de train.

Déroulement		
Horaires Durée	Etapas - Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement, dispositif, organisation, matériel
10'	Mise en situation : Relire et discuter les productions écrites de la dernière leçon. <i>Pourquoi est-ce qu'on a écrit un texte ? Quel était le but ? (mémoriser le début de l'histoire pour s'en rappeler). Que s'était-il passé ?</i> Comparer sa relecture avec celle de l'enseignante. Discuter autour des fonctions de l'écriture. <i>Est-ce qu'on peut utiliser l'écriture pour</i>	Plénum <u>Matériel :</u> Productions écrites personnelles, livre <i>Martine en voyage</i>

Planification de l'enseignement

Stagiaire	Salamin Kristel		
Discipline et thème	Langue 1 – Séquence Ecriture_Leçon 4		
Degré d'enseignement 2H	Nombre d'élèves 12	Période 35 minutes	

Analyses et généralités en lien avec le thème travaillé

Analyse des conditions	Questionnaire aux enseignants
Analyse conceptuelle	Cadre conceptuel
Analyse didactique	Questionnaire aux enseignants
But(s) – Intention(s)	Découvrir les mécanismes de la langue et de la communication

Planification de la leçon : Fonctions de l'écrit – Faire agir

Date : 29.09.2016

Objectif général	L1 11-12 (6,7) — Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite en identifiant les fonctions de la lecture-écriture et en dégagant et en utilisant des éléments du contenu (le sens global, les reprises,...) et de l'organisation du texte. L1 16 (1,5) — Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes en s'interrogeant sur l'usage de la langue et sur les régularités de son fonctionnement et en exprimant ses observations sur des productions langagières diverses.
Objectif(s) spécifique(s)	Les élèves sont capables de proposer par oral une phrase injonctive en cohérence avec une histoire. Les élèves sont capables de reformuler par oral la fonction de l'écrit : faire agir.
Critères d'évaluation	¾ des élèves est capable de formuler par oral une phrase cohérente avec l'histoire de Martine à placer sur la pancarte du banc. ¾ des élèves est capable d'explicitier par oral avec ses propres mots la fonction : faire agir.
Activité pour le contrôle de l'objectif	Exercice de dictée à l'adulte en commun et explicitation orale du but de la pancarte placée sur le banc repeint.

Déroulement		
Horaires Durée	Etapas - Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement, dispositif, organisation, matériel
10'	Mise en situation : Reformuler ce qui a été fait avec le billet de train lors de la leçon précédente. <i>Qu'est-ce qui arrive à Martine ? Comment elle aurait pu connaître l'heure de départ du train ? Avec un billet de train. C'est quoi le but d'un billet de train, pourquoi est-ce qu'il y a des choses écrites dessus ? Pour donner des informations sur l'heure de départ ou la destination.</i>	Plénum <u>Matériel</u> : Billet de train, livre : <i>Martine en voyage</i>

15'	<p>Déroulement : Identifier les éléments de la troisième partie de l'histoire <i>Martine en voyage</i> (p.6 à 8). Formuler des hypothèses sur ce qui est écrit sur le panneau d'indication pour le bateau et vérifier ses hypothèses avec le texte. <i>Martine est-elle au bon endroit ?</i></p> <p>Identifier les éléments de la quatrième partie de l'histoire <i>Martine en voyage</i> (p. 9 à 12).</p> <p>DICTEE A L'ADULTE : Formuler des hypothèses par oral sur ce qui est écrit sur la pancarte située sur le banc peint. Effectuer la dictée à l'adulte proposée par l'enseignante. Dictier mot à mot une phrase sélectionnée parmi les propositions d'élèves. Vérifier la proposition en la relisant et la comparant à la phrase du texte.</p>	<p>Plénum <u>Matériel</u> : livre : <i>Martine en voyage</i>, tableau, craies, image de la pancarte qui se trouve sur le banc repeint. Constructivisme</p>
10'	<p>Mise en commun et Institutionnalisation Observer s'interroger sur la phrase du texte : <i>Prenez garde à la peinture fraîche. Il y a-t-il d'autres phrases semblables à celle-ci dans la vie de tous les jours ?</i> <i>Eteignez votre téléphone, ne nourrissez pas les animaux, ne pas toucher.</i> S'interroger sur le but de ces phrases.</p> <p>Feedback : Ajouter une copie de DA à propos de la pancarte dans le cahier de l'élève. Questionner les élèves sur la difficulté de l'exercice et donner un feedback sur le travail des élèves.</p>	<p>Différenciation : - Pour les élèves plus rapides : guider les élèves en difficultés pour la dictée à l'adulte. - Pour les élèves avec plus de difficultés : Etayage de l'enseignante</p> <p>Plénum <u>Matériel</u> : Livre <i>Martine en voyage</i> Panneaux avec les phrases injonctives : <i>Eteignez votre téléphone, ne nourrissez pas les animaux, ne pas toucher.</i></p> <p>Plénum <u>Matériel</u> : Copie de l'image de la pancarte qui se trouve sur le banc repeint</p>

Planification de l'enseignement

Stagiaire	Salamin Kristel		
Discipline et thème	Langue 1 – Séquence Ecriture _Leçon 5		
Degré d'enseignement 2H	Nombre d'élèves 12	Période 35 minutes + Période d'atelier	

Analyses et généralités en lien avec le thème travaillé

Analyse des conditions	Questionnaire aux enseignants
Analyse conceptuelle	Cadre conceptuel
Analyse didactique	Questionnaire aux enseignants
But(s) – Intention(s)	Découvrir les mécanismes de la langue et de la communication

Planification de la leçon : Fonctions de l'écrit – écrire pour le plaisir

Date : 06.10.2016

Objectif général	L1 11-12 (6,7) — Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite en identifiant les fonctions de la lecture-écriture et en dégagant et en utilisant des éléments du contenu (le sens global, les reprises,...) et de l'organisation du texte. L1 16 (1,5) — Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes en s'interrogeant sur l'usage de la langue et sur les régularités de son fonctionnement et en exprimant ses observations sur des productions langagières diverses.
Objectif(s) spécifique(s)	Les élèves sont capables de formuler par oral des propositions de phrases pour résumer une histoire. Les élèves sont capables de justifier par oral leur choix concernant la sélection d'un passage de texte.
Critères d'évaluation	¾ des élèves est capable de formuler par oral au moins une phrase à dicter à l'enseignante pour résumer l'histoire. ¾ des élèves est capable de justifier par oral avec ses propres mots son choix concernant le passage sélectionné pour la production écrite.
Activité pour le contrôle de l'objectif	Elaboration du texte de référence sous forme de dictée à l'adulte et discussion autour de la production écrite.

Déroulement		
Horaires Durée	Etapes - Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement, dispositif, organisation, matériel

10'	<p>Mise en situation : Reformulation des activités précédentes, de leur but et des fonctions de l'écrit découvertes précédemment : mémorisation, donner des informations, faire agir.</p> <p>Identifier les éléments de la dernière partie de l'histoire <i>Martine en voyage</i> (p.13 à 16).</p>	<p>Plénium <u>Matériel :</u> Cahier de l'élève et livre : <i>Martine en voyage</i></p>
15'	<p>Déroulement : TEXTE DE REFERENCE : <i>Est-ce que Martine a rêvé ou était-ce vrai, en tous les cas, elle aimerait bien raconter son incroyable aventure à sa maman. Nous allons l'aider à la lui raconter. Pour cela, il faut qu'on la mette par écrit pour être tous d'accord. J'aimerais qu'on résume son aventure en trois phrases. Comment Martine va raconter son histoire à sa maman ?</i> Développer et formuler en se mettant dans la peau de Martine et sous forme de dictée à l'adulte trois phrases qui résument l'histoire de Martine et Lucie et lecture de ces dernières.</p> <p>Elaborer par écrit, après avoir énoncé le projet à l'enseignante, à l'aide du texte de référence, d'un dessin préalablement fait et de l'aide de l'enseignante, une production écrite d'une phrase rappelant une partie de l'histoire de Martine. (Choisir une des phrases du texte de référence et la recopier).</p>	<p>Individuellement <u>Matériel :</u> Tableau ou Feuilles A3, craies, fiche : Je raconte l'histoire de Martine et Lucie. Constructivisme</p> <p><u>Différenciation :</u> - Pour les élèves plus rapides, comparer les productions écrites entre eux. Raconter ce qu'ils ont écrit. - Pour les élèves qui ont plus de peine, guidage de l'enseignante ou d'un camarade et explicitation de ses stratégies. Reformulation des consignes avec l'enseignant</p>
10'	<p>Mise en commun et Institutionnalisation : Discuter autour des productions écrites en les présentant, les affichant pour tout le monde. Justifier son choix à propos du passage sélectionné. Reformuler le but de l'activité qui vient d'être effectuée et identifier et discuter de la fonction de l'écrit qui se cache derrière la carte : écrire pour le plaisir.</p> <p>Feedback : Ajouter la production écrite au cahier de l'élève. Questionner les élèves sur la difficulté de l'exercice et donner un feedback sur le travail des élèves.</p>	<p>Plénium <u>Matériel :</u> Productions écrites et Texte de référence</p> <p>Plénium <u>Matériel :</u> Productions écrites</p>

Nom :

Date :

Fiche n°3 : « Je raconte l'histoire de Martine et Lucie »



Planification de l'enseignement

Stagiaire	Salamin Kristel		
Discipline et thème	Langue 1 – Séquence Ecriture_Leçon 6		
Degré d'enseignement 2H	Nombre d'élèves 12	Période 30 minutes	

Analyses et généralités en lien avec le thème travaillé

Analyse des conditions	Questionnaire aux enseignants
Analyse conceptuelle	Cadre conceptuel
Analyse didactique	Questionnaire aux enseignants
But(s) – Intention(s)	Découvrir les mécanismes de la langue et de la communication

Planification de la leçon : Séance récapitulative et évaluation formative

Date : 13.10.2016

Objectif général	L1 11-12 (6,7) — Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite en identifiant les fonctions de la lecture-écriture et en dégagant et en utilisant des éléments du contenu (le sens global, les reprises,...) et de l'organisation du texte. L1 16 (1,5) — Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes en s'interrogeant sur l'usage de la langue et sur les régularités de son fonctionnement et en exprimant ses observations sur des productions langagières diverses.
Objectif(s) spécifique(s)	Les élèves sont capables de formuler par oral avec leurs propres mots une définition de l'écrit à l'aide du tableau créé. Les élèves sont capables de reformuler par oral les fonctions de l'écrit qui ont été travaillées dans la séquence.
Critères d'évaluation	¾ des élèves est capable de formuler par oral avec ses propres mots une définition de l'écriture. ¾ des élèves est capable de reformuler au moins deux fonctions de l'écrit qui ont été travaillées dans la séquence.
Activité pour le contrôle de l'objectif	Discussion avec l'enseignante et entretiens semi-directifs avec l'étudiante.

Déroulement		
Horaires Durée	Etapas - Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement, dispositif, organisation, matériel
5'	Mise en situation : Discuter autour des textes qui ont été fait la dernière fois. Identifier la fonction de l'écrit : écrire pour le plaisir, qui se cache derrière l'activité, à l'aide du questionnement de l'enseignante. Discuter autour d'un cahier de l'élève qui récapitule la séquence. <i>Qu'est-ce que c'est ? Pourquoi avons-nous mis toutes ces textes dans un même</i>	Plénium Matériel : Textes « Raconte-moi l'histoire de Martine et Lucie » et un cahier de l'élève Constructivisme

10'	<p><i>cahier ?</i></p> <p>Déroulement : Identifier et reformuler les objectifs de la fonction ainsi que les fonctions de l'écrit à l'aide du questionnement de l'enseignante et du tableau récapitulatif de la séquence.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Quel thème avons-nous travaillé à travers ce cahier ?</i> - <i>Sous quelle forme peut-on trouver de l'écrit ? C'est quoi l'écrit pour toi ?</i> - <i>Quelles fonctions peut avoir l'écrit ? Dans l'histoire de Martine, l'écrit avait plusieurs fonctions qu'on a travaillées avec plusieurs moyens, lesquelles ? (billet de train : donner des informations, panneaux : faire agir)</i> - <i>On a vu une autre fonction de l'écrit avec l'écriture d'un passage de l'histoire. Quelle est cette fonction déjà ?</i> 	<p>Plénum <u>Matériel</u> : Cahier de l'élève</p>
10'	<p>Mise en commun et Institutionnalisation : Reformuler par oral ce que chacun retient de l'écriture et de ses fonctions.</p>	<p>Plénum <u>Matériel</u> : Grille d'observation</p>
5'	<p>Feedback : Expliciter ce qui leur a plu et moins plu lors de la séquence et des leçons.</p>	<p>Plénum <u>Matériel</u> : Grille d'observation</p>

Feedback de la leçon

Leçon n° :

Impression générale :
Qu'est-ce qui a bien fonctionné ? :
Qu'est-ce qui n'a pas bien fonctionné ?
Remarques particulières pour les 4 élèves :
Modifications à apporter :

Autres remarques :

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

Annexe IV : Questionnaire vierge aux enseignants

Enseignant : _____ Lieu d'enseignement : _____

1. Dans quel(s) degré(s) enseignez-vous ?
2. De combien d'élève est constituée votre classe ?
3. Quels sont les horaires des élèves de 1H et de 2H ?
4. Quel est le niveau général des élèves ?
5. Y a-t-il des élèves allophones ou de langue maternelle étrangère ? Si oui, lesquels ? Depuis quand sont-ils en Suisse ? Quel est leur niveau en langue d'enseignement ?
6. Y a-t-il des élèves à difficulté(s) particulière(s) ? Si oui, lesquels et quelles sont leur(s) difficultés ?
7. Les activités d'écriture et de lecture sont-elles fréquentes dans votre classe ?

<p>8. Quelles activités de lecture proposez-vous ? selon quelle fréquence ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>9. Quelles activités d'écriture proposez-vous ? selon quelle fréquence ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>10. A votre avis, quel rapport entretiennent les élèves avec l'écriture ? Est-ce quelque chose de familier pour eux ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>11. Y a-t-il une situation particulière d'un élève face à l'écriture ? (capacités précoces pour écrire, situation familiale baignée dans l'écriture, grandes difficultés au niveau de l'écriture...)</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>12. Que maîtrisent-ils de manière générale au niveau de la lecture/écriture ?</p> <p>13. Qu'avez-vous travaillés avec eux l'année passée ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

14. Les élèves ont-ils déjà travaillé la lecture à travers les genres de texte ?

.....
Si oui, lesquels et à travers quelle(s) activité(s) ?

15. Les élèves ont-ils déjà travaillé l'écriture à travers les genres de texte ?

.....
Si oui, lesquels et à travers quelle(s) activité(s) ?

16. Quel est votre rapport personnel avec l'écriture ? Est-ce que vous écrivez personnellement ? Si oui, qu'est-ce que vous écrivez ? (au travail, à la maison, dans quel but ?)

17. Selon vous, quelles sont les diverses fonctions de l'écriture ?

18. Les élèves ont-ils déjà entendu parler des fonctions de l'écriture ?

.....
Si oui, lesquelles ?

.....
Si oui, comment les avez-vous travaillées ?

19. Des moyens tels que la lecture/écriture émergente, la dictée à l'adulte ou le texte de référence sont-ils utilisés dans votre classe ?.....

Si oui, lesquels ? A quelle fréquence et sous quelle forme sont-ils travaillés ? Dans quels buts ?

20. Selon vous, quelles sont les diverses fonctions de l'écriture ?

2ème Partie :

Je vous ai demandé de sélectionner 4 élèves (2 élèves avec un bon niveau en lecture/écriture et/ou de la facilité et 2 élèves qui ont des difficultés) avec lesquels je ferai des entretiens semi-directifs plus approfondis. Voici cinq questions à répondre seulement pour ces 4 élèves :

Elève 1 :

1. Quel est son rapport avec l'école ?

2. Quel est son environnement familial ?

3. Quelles sont ses capacités intellectuelles/scolaire ?

4. Quelles sont ses difficultés intellectuelles/scolaire ?

5. Quel est son rapport à l'écrit ?

Elève 2 :

1. Quel est son rapport avec l'école ?

2. Quel est son environnement familial ?

3. Quelles sont ses capacités intellectuelles/scolaire ?

4. Quelles sont ses difficultés intellectuelles/scolaire ?

5. Quel est son rapport à l'écrit ?

Elève 3 :

1. Quel est son rapport avec l'école ?

2. Quel est son environnement familial ?

3. Quelles sont ses capacités intellectuelles/scolaire ?

4. Quelles sont ses difficultés intellectuelles/scolaire ?

5. Quel est son rapport à l'écrit ?

Elève 4 :

1. Quel est son rapport avec l'école ?

2. Quel est son environnement familial ?

3. Quelles sont ses capacités intellectuelles/scolaire ?

4. Quelles sont ses difficultés intellectuelles/scolaire ?

5. Quel est son rapport à l'écrit ?

Phrases de présentation entretien n°1:

Bonjour, je me présente. Je m'appelle Kristel. Je viens dans ta classe pour faire un travail pour mon école. J'apprends à devenir une maîtresse et pour cela, je dois faire un travail dans une classe. Je viens donc dans ta classe pour travailler avec toi et tes camarades. Le thème de mon travail est l'écrit. J'ai besoin de te poser quelques questions. Est-ce que tu serais d'accord d'y répondre ? Tes réponses resteront anonymes. Tu sais ce que cela veut dire ? Cela veut dire que personne ne saura que c'est toi qui as répondu à mes questions parce que je n'écris pas ton nom dans mon travail, il y a que moi qui le connaîtrai. Tu es d'accord de commencer ?

Phrases de présentation entretien n°2:

Nous avons fait, ou plutôt, vous avez fait des activités autour des fonctions de l'écrit avec ***. Vous pouvez me rappeler quelles fonctions vous avez travaillées ? J'aimerais maintenant vous poser les mêmes questions que je vous avais posées il y a quelques semaines, six semaines exactement. Vous vous souvenez que j'étais venue vous poser des questions ? Vous vous souvenez pourquoi j'étais venue vous poser des questions, pourquoi je suis venue les jeudis après-midi vous voir et pourquoi je dois de nouveau vous poser des questions aujourd'hui ? Parce que je dois faire mon travail pour devenir maîtresse et maintenant, après tout ce que vous avez travaillé avec ***, j'aimerais voir si vous en savez un peu plus sur l'écriture.

Questions générales pour tous les élèves :

1. Peux-tu me dire comment tu t'appelles et dans quelle classe tu es ?
2. Peux-tu me redire pourquoi je suis là ? Pourquoi est-ce que je viens te poser des questions ?
3. Quand je dis « écriture », ça veut dire quoi pour toi ? Cela te fait penser à quoi ?
4. Est-ce que tu as déjà vu des choses écrites dans la classe ? Peux-tu me donner des exemples ? Peux-tu me les montrer ?
5. Est-ce que tu as déjà vu des choses écrites à la maison ? Peux-tu me donner des exemples ? Questions de relance : Est-ce que tu as déjà vu quelque chose d'écrit à la maison ? Tu m'as dit que l'écriture, c'était As-tu déjà vu ça à la maison ? Est-ce que tu sais qui a écrit ces choses ?

Questions plus spécifiques pour les 4 élèves :

6. Selon toi, qui peut écrire ?

Questions de relance : Tes parents peuvent écrire ? La maîtresse peut écrire ?

Est-ce que toi, tu peux écrire ? Est-ce que tu sais écrire ? Est-ce que tu peux m'écrire quelque chose sur cette feuille ?

Questions de relance : Tu ne sais pas écrire ? Est-ce que tu peux me noter quelque chose sur cette feuille ? Est-ce que tu peux m'écrire ton prénom ? Est-ce que tu peux me dessiner quelque chose sur cette feuille ?

Et Quand quelqu'un écrit, il écrit quoi à ton avis ? Tu écris quoi toi ?

Questions de relance : Quand tu dessines, quand tu notes quelque chose, tu dessines/notes quoi ?

Tes parents et la maîtresse écrivent quoi à ton avis ?

7. Est-ce que tu aimes écrire ?

Questions de relance : Tu m'as dit que tes parents et la maîtresse écrivaient. Est-ce que tu les regardes écrire ? Est-ce que tu aimes les regarder écrire ? Pourquoi (n') aimes-tu (pas) ça ?

8. Et à ton avis, pourquoi on écrit ? Et, toi, tu écris pourquoi ?

Questions de relance : Tu m'as dit que la maîtresse ou tes parents écrivaient. Tu penses qu'ils écrivent pourquoi ?

9. Est-ce que tu sais pourquoi on apprend à écrire ?

Questions de relance : Tu m'as dit que tu écrivais pour ..., que tes parents ou la maîtresse écrivaient pour... Est-ce que c'est pour ça qu'on apprend à écrire ?

Tes parents ou la maîtresse t'ont déjà demandé ou expliqué pourquoi est-ce qu'on doit savoir écrire ? Qu'est-ce qu'ils t'ont dit ?

10. Quand tu seras grand, dans quelques temps, est-ce que tu aimerais savoir écrire ? Pourquoi ? Tu ferais quoi avec l'écriture ?

Questions de relance : Tu m'as dit que tes parents écrivaient pour... . Tu aimerais faire comme eux ? Tu feras quoi encore, quand tu pourras bien écrire ?

Nom de l'élève :

Phrases de présentation :

Bonjour,

Je suis venue poser des questions à vos élèves il y a six semaines. Depuis, tu as continué à travailler la lecture/écriture avec eux. Afin de pouvoir comprendre dans quelles conditions leurs représentations ont évolué, j'aimerais connaître un peu plus l'enseignement qui leur a été dispensé surtout au niveau de la compréhension et production de l'écrit et tout ce qui pourrait y contribuer.

1. Peux-tu me dire les principales activités de lecture que tu as mises en place durant ces six semaines avec la classe ?

Questions de relance : Quels savoirs étaient visés à travers ces activités ?

Qu'est-ce qui a dirigé ton choix pour ces savoirs et ces activités ?

A ton avis, en quoi ce que tu as fait avec eux pourrait contribuer à aider les élèves à développer leurs représentations de l'écrit ?

2. Peux-tu me dire les principales activités d'écriture que tu as mises en place durant ces six semaines avec la classe ?

Questions de relance : Quels savoirs étaient visés à travers ces activités ?

Qu'est-ce qui a dirigé ton choix pour ces savoirs et ces activités ?

A ton avis, en quoi ce que tu as fait avec eux pourrait contribuer à aider les élèves à développer leurs représentations de l'écrit ?

3. Sous quelle forme as-tu mis en place les activités ?

Questions de relance : Pourquoi as-tu choisi ces formes de travail ?

As-tu effectué des LEEP, DA ? Pourquoi ?

A ton avis, en quoi ce que tu as fait avec eux pourrait contribuer à aider les élèves à développer leurs représentations de l'écrit ?

4. Comment la classe en générale a réagi aux activités de lecture proposée ? Comment la classe en générale a réagi aux activités d'écriture proposée ?

Question de relance : As-tu remarqué quelque chose qui leur a particulièrement plu ?

As-tu remarqué quelque chose qui leur a particulièrement posé problème ?

<p>5. Que peux-tu dire en général sur les progressions des élèves en lecture/écriture pendant ces six semaines ?</p> <p>Question de relance : Où se situent leurs facilités ? Quelles sont leurs compétences ?</p> <p>Quelles difficultés persistent ?</p>
<p>6. Que penses-tu de la séquence qui a été mise en place ?</p> <p>Questions de relance : Quels apports as-tu vu quant aux représentations ?</p> <p>Quels apports as-tu observé en termes d'apprentissages ?</p> <p>Est-ce que tu penses refaire ce genre de travail ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ? Qu'est-ce qui a manqué ? que faudrait-il modifier ou ajouter ?</p>
<p>7. Quelles modifications ferais-tu aux activités proposées / à la séquence « Martine en voyage » ?</p> <p>Questions de relance : Pourquoi ferais-tu ces changements ?</p> <p>Que peuvent apporter ces changements à l'apprentissage des élèves ?</p> <p>Que peuvent apporter ces changements au travail en classe ?</p>
<p>8. Que peux-tu dire des apprentissages et des difficultés des 4 élèves désignés au début de la séquence à l'heure actuelle?</p> <p>Elève 1 :</p> <p>Progressions/apprentissages :</p> <p>Difficultés :</p> <p>Elève 2 :</p> <p>Progressions/apprentissages :</p> <p>Difficultés :</p> <p>Elève 3 :</p> <p>Progressions/apprentissages :</p> <p>Difficultés :</p> <p>Elève 4 :</p>

Progressions/apprentissages :

Difficultés :

Questions de relance : Leur progression est-elle due à la séquence « Martine part en voyage »/ aux activités proposées ?

Que faudrait-il encore mettre en place pour permettre à l'élève de dépasser sa/ses difficulté(s) ?

Certificat d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.
Je certifie avoir respecté le code d'éthique et de la déontologie de la recherche en le réalisant.

St-Luc, le 15 février 2017