



HAL
open science

**“ Eclec ” : écriture et lecture dès la maternelle.
Recherche-action 2001-2003, île de la Réunion**

Élisabeth Le Deun

► **To cite this version:**

Élisabeth Le Deun. “ Eclec ” : écriture et lecture dès la maternelle. Recherche-action 2001-2003, île de la Réunion. Expressions, 2003, 22, pp.33-60. hal-02406633

HAL Id: hal-02406633

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406633>

Submitted on 12 Dec 2019

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

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

ECLEC : ÉCRITURE ET LECTURE DÈS LA MATERNELLE

Recherche-action 2001-2003, île de la Réunion

Élisabeth LE DEUN
IUFM de la Réunion

Résumé. – L'origine de cette recherche réside dans le constat des effets très positifs des apprentissages précoces du lire-écrire sur la maîtrise des langages à l'école élémentaire. Pour lutter efficacement contre l'illettrisme et susciter l'envie d'apprendre, rien de tel que d'offrir à l'enfant, dès la section des petits, des occasions nombreuses et jubilatoires de découvrir, de manipuler et d'explorer des albums, de s'essayer à écrire, non seulement pour tracer des lettres et se familiariser avec divers outils scripteurs mais surtout pour énoncer des messages et communiquer avec les autres. Le rôle des enseignants y est capital, à la fois modèles d'adultes lecteurs et pourvoyeurs du plaisir de lire, accompagnateurs valorisants des essais d'écriture, secrétaires pour les textes qui leur sont dictés, dispensateurs d'outils et de référents pour que chacun puisse devenir autonome. Dans les classes engagées dans la recherche, les enfants sont désireux d'apprendre à lire et à écrire et ont recours aux référents qui leur sont proposés pour réaliser leurs projets. Leur engouement pour les livres et la production d'écrit en section des grands atteste de leur motivation et des compétences construites à l'issue de l'école maternelle.

Summary. – The origin of this study lies in the awareness of the positive results of early apprenticeship for young children to ensure the mastering of reading and writing in elementary school. In order to effectively fight illiteracy what could be better than offering to children in nursery school (2 - 3 years old) plenty of fun chances to discover, to handle, and to explore childrens' books, as well as the chance to try to write for oneself, not only tracing letters and becoming familiar with diverse writing tools, but most importantly, to transmit one's own message and to communicate with others? The role of the teacher is invaluable. He or she is, all at once, a model as an adult reader who is in a position to share the pleasure of reading, and to be a guide, full of praise, for the child's first attempts at writing. He or she is also a willing secretary for any texts which the child may wish to dictate, and, last but not least, a source of tools so that each child may become independant. In the classes involved in this study, the children were enthusiastic about learning how to read and write, and had access to a variety of materials which were proposed to help them complete their projects. Their love of books and the writings they produced at 5 years old attest to the motivation and skills acquired in nursery school.

Préambule

La recherche-action présentée ici concerne l'entrée des enfants des cycles 1 et 2 de l'école maternelle (de la section des tout petits à la section des grands, SP, SM, SG) dans la culture écrite, d'où son nom « Eclec » abréviations pour ÉCriture et LECTure.

Elaborée originellement pour le cycle 2 de l'école primaire (SG, CP, CE1) avec des enseignants de terrain par l'Equipe universitaire de la recherche en éducation et didactique (Eured), elle est dirigée, en Métropole, par Jacques Fijalkow, psycholinguiste, professeur à l'Université de Toulouse-Le Mirail, et à la Réunion par Élisabeth Le Deun, docteur en sciences de l'éducation, professeur de français à l'IUFM.

Son objectif est d'aider chaque élève et, plus particulièrement les moins performants à l'école, à entrer progressivement dans la compréhension des fonctions de la lecture et de l'écriture. Cette démarche est donc centrée sur l'enfant que l'enseignant accompagne dans la construction de son savoir. Il repère les lacunes et acquis des élèves au moyen d'évaluations diagnostiques, met en place des situations didactiques ciblées sur la découverte du livre et des spécificités de l'écriture, se donne la possibilité d'observer leurs réactions et leurs démarches, favorise le travail de groupe et les interactions entre pairs pour les rendre plus autonomes, évalue les avancées de chacun surtout à partir des productions écrites.

La continuité de l'apprentissage du cycle 1 au cycle 2 nécessite l'adhésion des enseignants, les échanges et la concertation.

La recherche-action présentée ici s'inscrit dans un dispositif susceptible de prévenir l'échec scolaire.

En Métropole

Dans le cadre de la relance de l'éducation prioritaire, des enseignants des départements de la Corrèze, de la Creuse, de la Drôme et de la Manche ont choisi d'entrer dans cette démarche. Ils sont accompagnés, selon les lieux, par des conseillers pédagogiques ou des enseignants relais qui travaillent avec l'équipe universitaire de Toulouse, au sein d'un groupe de réflexions et d'échanges qui se réunit à l'Université du Mirail tous les deux mois. Des échanges sont assurés par courrier électronique et Internet. Un site a été créé en octobre 2000.

À la Réunion

La recherche-action proposée a reçu l'aval de l'IUFM de la Réunion et le soutien de l'inspecteur de la circonscription du Tampon 1, Monsieur Serge Deschamp.

Initiée à titre expérimental en 2001-2002 dans trois classes de grande section de l'école maternelle Jules Ferry, elle a donné lieu à des évaluations réalisées en début et en fin d'année scolaire pour cerner les niveaux et les progressions des enfants en écriture, lecture et lexique. Les bilans se sont avérés si positifs, tant pour les enfants que pour les enseignantes, que celles-ci ont été volontaires pour reconduire Elec en 2002-2003.

Tous les enseignants de l'école maternelle ont alors décidé d'y participer, soient dix classes, de la section des tout petits à la section des grands. Face à l'engouement suscité par cette expérimentation et au nombre plus important de classes à gérer, l'IUFM a accepté de soutenir cette recherche à hauteur d'un tiers temps de décharge d'enseignement.

Courant 2003, au vu des résultats obtenus, l'équipe pédagogique de l'école maternelle Jules-Ferry a unanimement décidé d'inscrire Elec dans son projet d'école 2003-2004.

I. Principes didactiques et pédagogiques

A. Les principes didactiques

1. Découvrir et explorer des albums de la littérature de jeunesse

On cherche à familiariser l'enfant progressivement avec le livre en lui offrant un large éventail d'objets, de situations et de temps de lecture. Il s'agit de l'accompagner dans sa découverte de la culture écrite en installant, puis en animant le coin lecture de la classe, en fréquentant régulièrement la BCD, en exploitant et en socialisant les albums parcourus. Les enseignants choisissent, en début d'année, en fonction des besoins et des centres d'intérêt des enfants, les titres et le nombre d'albums qu'ils souhaitent travailler, et définissent, en équipe, les objectifs à atteindre.

2. Lire librement, dès la section des petits

Grâce à la promotion constante de l'acte de lire dans ces classes, le comportement des enfants évolue peu à peu du feuilletage, ou grappillage, à un intérêt plus stable accordé à des albums choisis, à une attention qui s'applique à comprendre ce que véhiculent les illustrations puis les relations entre les textes et les images. Les prises d'indices sont variées, couverture de l'album,

format, titre, collection, illustrations. L'enseignant(e) offre aux élèves un grand choix de livres souvent renouvelés, profitant des ressources de la BCD, de la médiathèque de la ville ou d'un centre de lecture. Le temps de lecture autonome quotidiennement ménagé permet à tous les élèves de se livrer à cette activité librement, sans devoir, à posteriori, répondre à des questions de compréhension, sans crainte d'être évalué. La lecture est ainsi mise à la portée de tous comme un objet culturel que chacun doit apprendre à s'approprier, non comme un moyen de contrôle des connaissances. Pendant ce temps de recueillement personnel, l'enseignant(e) choisit un livre et le lit aussi. On ne le dérange pas dans son activité silencieuse et c'est réciproque, il n'intervient pas auprès de ses élèves.

3. Elaborer des phrases et des textes en dictée à l'adulte

À partir des réactions verbales des élèves sur les albums racontés ou lus par l'enseignant(e), des phrases et des textes sont élaborés oralement et transcrits par l'adulte. Ceux-ci permettent aux enfants de prendre conscience du rôle important qui est le leur dans l'énonciation et la structuration d'unités linguistiques de plus en plus longues. Cette activité, rappelée à la page 18 des nouveaux programmes, stimule l'auteur qui sommeille dans tout enfant, transforme positivement ses représentations sur l'acte d'écrire et lui confère une image de soi valorisée. En outre, elle concrétise par le « spectacle de l'écriture » en train de se réaliser, le passage de l'oral à l'écrit et renseigne sur les spécificités de l'écrit : silhouette d'un texte, titre, orientation de l'écriture de haut en bas et de gauche à droite, segmentation en mots, majuscules, signes de ponctuation, délimitation des phrases, etc.

Ces phrases et ces textes, dits « de référence », sont affichés dans la classe et recensés dans les cahiers des élèves pour être régulièrement revus et servir d'outils à des productions d'écrits.

L'école maternelle est celle des premiers apprentissages des langages. Il convient donc de lier l'oral, l'écriture la et la lecture pour favoriser les débuts d'une compréhension progressive de notre système alphabétique d'écriture.

4. Apprendre à écrire avec des outils

Dès la section des petits, l'enfant s'initie à l'écrit en essayant de reproduire son prénom avec un « modèle » puis des mots familiers dont le signifié le touche, par exemple, Papa, Maman, Bébé, le chat, etc. Il va aussi demander à l'enseignant(e) de transcrire pour lui des messages de communication, un mot d'amour, une légende de dessin, un carton d'invitation pour son anniversaire. Petit à petit, à condition qu'on l'y encourage, il va lui-même se risquer à écrire en utilisant des outils élaborés collectivement et mis à sa disposition

dans la classe : liste des prénoms des élèves, textes de comptines et de poèmes, mots rangés par thèmes dans des boîtes, répertoire alphabétique, cahiers de vie, phrases et textes de référence élaborés à partir des albums. L'enfant tente des essais d'écriture. Comme tout apprenti, il a droit à l'erreur, il mérite que l'on réfléchisse avec lui à ses productions et qu'on l'aide à les parfaire. Dans ces écrits « en devenir », l'enseignant(e) repère les acquisitions en cours. Il prend acte des procédures et représentations de chacun, veillant à ce qu'elles soient adaptées à la tâche demandée. Si, par exemple, l'enfant surgénéralise la règle de la majuscule et en met une à tous les mots, l'enseignant(e) se donnera la peine d'attirer son attention sur ce point et de l'orienter vers des écrits normés qui l'utilisent à bon escient.

B. L'organisation de la classe

1. Favoriser l'autonomie de l'enfant

Cette démarche est centrée sur l'élève c'est pourquoi l'enseignant(e) n'y adopte une posture pédagogique frontale qu'au moment des regroupements où sont présentées et évaluées les tâches proposées dans les ateliers ((jeux d'écriture, de lecture, mathématiques, découpages, coloriages, collages). Les consignes sont données avec beaucoup de précision, les supports matériels présentés et commentés, les procédures efficaces explicitées. Les enfants les reformulent afin que tous puissent comprendre, dans un langage adapté à leurs possibilités, le sens des exercices qu'ils vont accomplir. La classe est alors divisée en groupes de 4 à 6 élèves qui se répartissent dans les ateliers et vont y « tourner » au cours de la semaine, en fonction d'un contrat pré-établi.

2. L'atelier d'accompagnement avec l'enseignant(e) qui conduit une activité nouvelle

L'enseignant(e) consacre équitablement le même temps à chaque atelier, de telle sorte que tous les enfants, à tour de rôle, puissent poser des questions, élucider ce qui reste confus dans les exercices à faire, réfléchir sur leurs stratégies, exposer leurs démarches, construire de nouveaux savoirs relatifs aux langages, évaluer de façon formative leurs compétences grâce aux regards croisés de l'adulte, et de leurs pairs. Dans le groupe, les conflits sociocognitifs sont sources de progrès car ils permettent le réexamen critique de ses propres représentations et connaissances à la lumière des apports d'autrui.

3. Les ateliers autonomes ou d'entraînement, sans l'enseignant(e)

Les enfants savent ce qu'ils ont à faire et y travaillent seuls ou avec leurs camarades. Chaque activité est réalisable en autonomie grâce à la compréhension qu'ils en ont et aux procédures qui leur ont été proposées. En outre, elle est familière. Des recours aux outils de la classe sont encouragés et, par voie de conséquence, les déplacements qu'ils occasionnent, tout comme les interactions entre pairs qui construisent la sociabilité et la solidarité dans les groupes.

Les élèves ne dérangent pas l'enseignant(e) qui accompagne un autre atelier. S'ils ont terminé leur exercice, ils peuvent en faire un autre correspondant au « contrat » figurant dans leur cahier.

Tous les enfants d'un atelier peuvent faire le même exercice ou des exercices différents, mais le type de l'activité est différent d'un atelier à l'autre. Dans ce contexte, l'autonomie laissée à l'enfant dans ses apprentissages est importante.

C. L'évaluation d'Ecléc

1. À la Réunion

Pour situer l'élève dans ses processus d'entrée dans les langages, du cycle 1 au cycle 2, des évaluations diagnostiques, formatives et sommatives permettent aux enseignants de mieux cerner les objectifs à atteindre et d'y adapter leur pédagogie. Des épreuves concernant spécifiquement l'écriture et la lecture ont été proposées à tous les enfants des classes participant à la recherche Ecléc. Les résultats de ces tests figurent en pages 7 et 8.

2. En Métropole

Ecléc a été l'objet d'une évaluation menée dans le cadre de l'Iredu (Institut de recherche sur l'économie de l'éducation) par Le Bastard et Suchaut (2000) en lien avec l'Éducation nationale et l'Université de Toulouse le Mirail. Elle avait pour terrain d'observation des écoles de l'Aude et de la Haute Garonne dont les enseignants pratiquaient cette démarche en cycle 2. Ces travaux mettent en évidence un rapport aux savoirs scolaires différent, des acquisitions plus importantes dans la connaissance du livre et la production d'écrits, une bien meilleure maîtrise de la lecture et de l'écriture et surtout le grand profit tiré de ces pratiques par les élèves qui achevaient la maternelle avec très peu d'acquis sur l'écrit.

II. Méthodologie

A. École et classes concernées à la Réunion

1. En 2001-2002

Ecole maternelle Jules-Ferry du Tampon, circonscription du Tampon 1: trois classes de grande section de Mesdames Annie Baret, Marie-Claire Hen-Ting et Mireille Ponzanelli.

2. En 2002-2003

École maternelle Jules-Ferry du Tampon :

- trois classes de grande section de Mesdames Annie Baret, Marie-Claire Hen-Ting et Mireille Ponzanelli ;
- trois classes de moyenne section de Mesdames Danielle Brancati, Patricia Séry et Régine Trovalet ;
- trois classes de petite section de Mesdames Madeleine Boyer et Colette Sautron, et de Monsieur Michel Lam-Shum ;
- la classe de toute petite section de Madame Ghislaine Chane-Teng, directrice de l'école.

B. Le test d'écriture inventée

1. Description

Ce test a été élaboré par le laboratoire de recherche EURED de l'Université de Toulouse-le Mirail (Fijalkow, 1991).

- Pour les grandes sections

Ce test renseigne sur l'étape de conceptualisation de l'écrit atteinte par l'enfant. Son intérêt est de le créditer d'une activité intelligente quand il se représente l'écrit et, partant, de l'autoriser à de nombreux entraînements qui feront évoluer ses représentations.

a) Protocole a : dictée de mots

Matériel : une feuille blanche 21 x 29,7 non lignée et un crayon gris.

On demande à l'enfant d'écrire son prénom sur la feuille puis on lui dicte quatre mots qu'il ne connaît pas. On le rassure en lui disant qu'il écrira comme il le pourra et que ce test ne sortira pas de la classe et ne sera pas noté.

Les mots dictés sont de plus en plus longs :

- rat (une syllabe) ;
- cheval (deux syllabes) ;

- papillon (trois syllabes) ;
- crocodile (trois syllabes à l'oral et quatre syllabes à l'écrit).

L'enfant peut refuser d'écrire le mot « rat » car il ne sait pas ce que c'est. On lui montre alors une image de rat.

b) Protocole b : dictée de phrase

On dicte ensuite une phrase où se retrouvent deux des quatre mots dictés :

« Le crocodile avale le papillon. »

- Pour les moyennes sections

Quatre mots sont dictés :

- rat,
- cari ,
- papillon,
- crocodile,
- et une phrase : « Le rat mange le cari. »

- Pour les petites sections

Trois mots seulement sont dictés :

- rat ;
- maman ;
- papillon,
- et une phrase : « Maman donne du riz. »

2. Évaluation

Ce test est évalué au moyen d'une grille qui distingue quatre étapes dans le niveau de conceptualisation de l'écrit.

1) Le traitement figuratif

L'enfant dessine un rat au lieu d'écrire le mot « rat ».

L'enfant simule l'écriture en faisant des vagues ou des tracés liés.

2) Le traitement visuel

L'enfant écrit des pseudo-lettres et des lettres (souvent celles de son prénom) qui ne sont pas celles contenues dans les mots dictés. Il peut aussi réinvestir la graphie des mots isolés dans l'une et/ou l'autre phrase.

3) Le traitement de l'oral

L'enfant comprend que la quantité sonore des mots dictés doit correspondre à une quantité graphique. Il écrit donc plus de lettres pour les mots plus longs, plus de lettres pour les phrases que pour le mot le plus long, code les mots ou les syllabes par une lettre, établit quelques correspondances phonographiques.

4) Le traitement orthographique

L'enfant a compris le principe de la correspondance entre les sons et les lettres. Désormais, il est capable d'une analyse de l'oral de plus en plus fine et s'intéresse à l'orthographe (lettre finale muette de rat et de crocodile par exemple).

L'enfant devient capable d'une écriture orthographique partielle qui peut même devenir systématique.

C. Le test de lecture de phrases (légendes d'images)

Ce test a été conçu par E. Le Deun pour évaluer les savoirs sur l'écrit et les stratégies des lecteurs débutants en début de cycle 2 (Le Deun, 1997).

Une adaptation en a été faite pour les sections des moyens et des petits afin de tenir compte de leurs capacités respectives.

1. Description

Il se présente sous la forme de deux images légendées chacune par une même phrase écrite en haut et en bas de l'image dans deux graphies différentes (capitale et script). Pour la section des grands, les phrases sont plus longues, chacune comptant dix mots, tandis que pour la section des moyens, elles ne comptent respectivement que cinq et six mots. Ce test fait émerger les représentations de l'enfant sur la lecture et révèle ses stratégies de résolution de problème. Son intérêt, pour l'adulte, est de réaliser que les apprenants adoptent, pour tenter de lire, des voies très différentes, étroitement dépendantes de leurs conceptions. Il est ensuite plus aisé de transformer, par des exercices adaptés, celles qui sont erronées et font obstacle aux apprentissages, berçant l'enfant dans l'illusion qu'il sait lire alors qu'il ne fait que commenter des images, déchiffrer et nommer des lettres ou réciter un texte mémorisé.

2. Questionnement et support

Le tableau présenté ci-dessous est informé grâce aux réponses des élèves aux questions posées. La passation est individuelle et l'adulte note, avec le plus de précision possible, les paroles et gestes des enfants.

Evaluation lecture de phrases	Classe de	de
mois	année	

Prénoms	Qu'est-ce que tu vois ?	Vois-tu des écritures ?	Arrives-tu à lire quelque chose ?

3. Évaluation 2001-2002, section des grands

Ce test est évalué au moyen d'une liste de 14 items correspondant aux réactions des enfants relatives aux objets à lire (images et phrases) :

1. Aucune attention portée à l'écrit. Appui sur le dessin. Désignation par des mots.
2. Pas de lecture. Appui sur le dessin. Interprétation par des phrases + analogies.
3. Reconnaît où il y a de l'écrit mais ne sait rien lire.
4. Reconnaît quelques lettres justement nommées.
5. Appui sur les lettres du prénom.
6. Reconnaît quelques syllabes par analogies.
7. Epelle les lettres dans le désordre.
8. Epelle les lettres dans le sens de la lecture.
9. Commence à combiner les lettres pour faire des syllabes sans donner de sens.
10. Lecture exacte de certains mots globalement reconnus.
11. Lecture de mots + combinatoire pour mots difficiles
12. Lecture de groupes de mots.
13. Lecture de phrases avec erreur.
14. Lecture de phrases sans erreur.

4. Évaluation 2002-2003, tous niveaux

Suite aux évaluations diagnostiques pratiquées à la rentrée 2002-2003 dans toutes les classes de l'école maternelle sur un effectif beaucoup plus nombreux que l'année précédente, d'autres réactions d'enfants se sont manifestées qui nous ont contraints à ajouter des items à notre liste, voire, à les modifier. Par exemple, pour les enfants déjà lecteurs en fin de grande section, les phrases ont été présentées sans les illustrations, et il leur a été demandé ensuite de les faire correspondre (items 21 à 24) :

1. Aucune attention portée à l'écrit. Appui sur le dessin. Désignation par des mots.

2. Pas de lecture. Appui sur le dessin. Interprétation par des phrases + analogies.
3. Reconnaît où il y a de l'écrit mais ne sait rien lire.
4. Appui sur les lettres du prénom.
5. Reconnaît quelques lettres, autres que celles du prénom, avec erreurs.
6. Reconnaît quelques lettres, autres que celles du prénom, sans erreur.
7. Epelle les lettres de chaque phrase, dans le désordre.
8. Epelle les lettres de chaque phrase, dans le sens de la lecture.
9. Reconnaît quelques syllabes par analogies.
 - 9 bis. Lecture de syllabes en accès direct.
10. Combine les lettres en syllabes sans donner de sens.
11. Combine les lettres en syllabes en donnant du sens.
12. Lit un mot (des mots) partiellement reconnu(s).
13. Lit un mot (des mots) globalement reconnu(s).
14. Lecture globale de mots + combinatoire pour mots difficiles.
15. Lecture de groupes de mots avec erreur(s).
16. Lecture de groupes de mots sans erreur.
 - 16 bis. Lecture d'une phrase et déchiffrement
17. Lecture d'une phrase avec erreur(s) ou incomplète.
18. Lecture d'une phrase sans erreur.
 - 18 bis. Lecture de deux phrases et déchiffrement
19. Lecture de deux phrases avec erreur(s) ou incomplètes.
20. Lecture de deux phrases sans erreur.
21. Lecture de deux phrases sans illustration en lettres capitales
22. Lecture de deux phrases sans illustration en lettres cursives
23. Positionnement phrases et illustrations incorrect
24. Positionnement phrases et illustrations correct

III. Résultats 2002-2003

A. Ecriture inventée, octobre 2002, évaluation diagnostique

1. Section des petits

Petite section 1 de C. Sautron : la majorité des enfants (25 sur 28) se situe dans le traitement figuratif mais trois enfants sont déjà dans le traitement visuel.

Petite section 2 de M. Lam : la majorité des enfants (22 sur 27) se situe dans le traitement figuratif mais deux enfants sont dans le traitement visuel. Seize enfants simulent l'écriture.

Petite section 3 de M. Boyer : la majorité des enfants (25 sur 27) se situe dans le traitement figuratif mais un enfant est dans le traitement visuel.

2. Section des moyens

Moyenne section 1 de D. Brancati : la majorité des enfants (22 sur 26) se situe dans le traitement visuel mais dix-neuf écrivent encore des pseudo-lettres. Aucun n'est dans le traitement de l'oral.

Moyenne section de P. Sery : la majorité des enfants (22 sur 25) se situe dans le traitement visuel et un seulement se situe dans le traitement de l'oral.

3. Section des grands

Grande section 1 de A. Baret : la majorité des enfants (26 sur 28) se situe dans le traitement de l'oral et a pris conscience des relations phonographiques. Aucun n'est encore parvenu au traitement orthographique.

Grande section 2 de M.-Cl. Hen-Ting : la majorité des enfants (16 sur 26) se situe dans le traitement de l'oral et deux sont déjà dans le traitement orthographique.

Grande section 3 de M. Ponzanelli : la majorité des enfants (23 sur 28) se situe dans le traitement de l'oral et un se trouve déjà dans le traitement orthographique.

B. Écriture inventée, juin 2003, évaluation sommative

1. Section des petits

Petite section 1 de C. Sautron : la majorité des enfants (23 sur 28) se situe dans le traitement visuel mais deux en sont encore au traitement figuratif.

Petite section 2 de M. Lam : la majorité des enfants (15 sur 27) se situe dans le traitement visuel mais sept enfants sont déjà dans le traitement de l'oral.

Petite section 3 de M. Boyer : la majorité des enfants (21 sur 27) se situe dans le traitement de l'oral, trois demeurant dans le traitement visuel et trois autres dans le traitement figuratif.

2. Section des moyens

Moyenne section 1 de D. Brancati : la majorité des enfants (24 sur 26) se situe dans le traitement de l'oral, les deux autres demeurant à l'étape inférieure de traitement visuel.

Moyenne section de P. Séry : la majorité des enfants (21 sur 25) se situe dans le traitement de l'oral, les quatre autres demeurant à l'étape inférieure.

3. Section des grands

Grande section 1 de A. Baret : la majorité des enfants (26 sur 28) se situe dans le traitement de l'oral et a pris conscience des relations phonographiques. Aucun n'est encore parvenu au traitement orthographique.

Grande section 2 de M-CI. Hen-Ting : la majorité des enfants (16 sur 26) se situe dans le traitement de l'oral et deux sont déjà dans le traitement orthographique.

Grande section 3 de M. Ponzanelli : la majorité des enfants (23 sur 28) se situe dans le traitement de l'oral et un se situe déjà dans le traitement orthographique.

C. Lecture de phrases, octobre 2002, évaluation diagnostique

Section des petits

Petite section 1 de C. Sautron : la majorité des enfants (27 sur 28) se situe entre les items 6 et 7, c'est-à-dire la reconnaissance de quelques lettres autres que celles du prénom et leur épellation dans le désordre.

Petite section 2 de M. Lam : la majorité des enfants (17 sur 27) se situe entre les items 3 et 4, c'est-à-dire la reconnaissance de l'écrit et l'épellation des lettres de leur prénom.

Petite section 3 de M. Boyer : la majorité des enfants (26 sur 27) se situe entre les items 3 et 7.

Section des moyens

Moyenne section 1 de D. Brancati : huit enfants se situent en 10 (combinent les lettres en syllabes sans donner de sens) et 6 se situent en 15 (lisent des groupes de mots avec erreurs)

Moyenne section de P. Séry : dix enfants se situent en 3 (reconnaissance de l'écrit sans pouvoir lire) et dix adoptent des stratégies plus élaborées, de 6 à 16 (lisent des groupes de mots sans erreur)

Section des grands

Grande section 1 de A. Baret : la majorité des enfants (18 sur 29) se situe entre les items 3 et 8 c'est-à-dire de la distinction de l'écrit à l'épellation des lettres de chaque phrase dans le sens de la lecture, 9 adoptant des stratégies plus élaborées, de 9 à 16, (reconnaissance de syllabes à lecture de groupes de mots sans erreur).

Grande section 2 de M-CI. Hen-Ting : la majorité des enfants (15 sur 28) se situe entre les items 5 et 8 c'est-à-dire de la reconnaissance de quelques lettres à l'épellation des lettres de chaque phrase dans le sens de la lecture, 6 adoptant des stratégies plus élaborées, de 10 à 14 (lecture globale de mots + combinatoire).

Grande section 3 de M. Ponzanelli : la majorité des enfants (21 sur 27) se situe entre les items 5 et 9 c'est-à-dire la reconnaissance de quelques syllabes, 3 adoptant des stratégies plus élaborées, de 12 à 19 (lecture de mots et de phrases).

D. Lecture de phrases, juin 2003, évaluation sommative

1. Section des petits

Petite section 1 de C. Sautron : la totalité des enfants (28 sur 28) se situe entre les items 7 et 11, c'est-à-dire qu'ils reconnaissent les lettres et les combinent en syllabes en leur donnant du sens.

Petite section 2 de M. Lam : la totalité des enfants (27 sur 27) se situe entre les items 8 et 9, c'est-à-dire qu'ils reconnaissent quelques syllabes.

Petite section 3 de M. Boyer : la totalité des enfants (27 sur 27) se situe entre les items 7 et 16, c'est-à-dire qu'ils reconnaissent les lettres, les combinent en syllabes, lisent des mots et des groupes de mots.

Section des moyens

Moyenne section 1 de D. Brancati : la majorité des enfants (23 sur 26) se situe entre les items 10 et 13 (combinent les lettres en syllabes, lisent des mots) mais 3 en restent encore aux stades 6 et 8 de reconnaissance et d'épellation de lettres.

Moyenne section de P. Sery : la majorité des enfants (19 sur 24) se situe entre les items 9 et 16 (reconnaissent quelques syllabes, lisent des groupes de mots sans erreur) mais 5 en restent encore aux stades 3 et 4 de simple reconnaissance des lettres du prénom.

Section des grands

Grande section 1 de A. Baret : 28 enfants sur 30 se situent entre les items 12 et 24 c'est-à-dire la lecture de mots et de phrases, 2 restant aux stades 5 et 9 de la reconnaissance de lettres et de syllabes.

Grande section 2 de M-CI. Hen-Ting : 25 enfants sur 27 se situent entre les items 11 et 24 c'est-à-dire la lecture de mots et de phrases, 2 restant aux stades 5 et 9.

Grande section 3 de M.Ponzanelli : 22 enfants sur 28 se situent entre les items 11 et 22 c'est-à-dire la lecture de mots et de phrases, 6 restant aux stades 5 à 10 de la reconnaissance de lettres et de syllabes.

IV. Analyse des résultats

Sur les dix classes engagées effectivement dans la recherche, seules huit ont pu être évaluées en écriture inventée et lecture de phrases, conformément à nos prévisions de début d'année. C'est pourquoi les résultats ci-dessus ne concernent que huit classes.

Nous n'avons volontairement présenté que les résultats des évaluations diagnostiques et sommatives sans mentionner ceux des évaluations intermédiaires du mois de mars 2003, afin de ne pas alourdir à l'excès notre texte. Je sais gré aux enseignant(e)s de l'école maternelle Jules Ferry de leur sérieux et de leur investissement professionnel car, outre ces évaluations très ciblées et en dépit des périodes très mouvementées qu'il et elles ont vécues d'avril à juillet 2003, il et elles ont tenu à se conformer aux directives des nouveaux programmes et à utiliser les outils mis à disposition par le Ministère de l'éducation en les adaptant au contexte réunionnais, notamment en ce qui concerne le lexique et l'expression du temps. Enfin, une autre évaluation sur la connaissance du livre avait été prévue mais n'ayant été effectuée que dans deux classes, elle n'a pu ici trouver sa place.

Pour valider nos hypothèses initiales, il eut été souhaitable de mener cette expérimentation en parallèle avec des classes « témoins » afin de pouvoir mesurer les écarts entre des pratiques traditionnelles en maternelle et celles que nous proposons. Par manque de temps et de moyens, cela n'a malheureusement pas été possible.

Au vu des résultats Il apparaît néanmoins des progrès sensibles au niveau de la conceptualisation de l'écrit que nous allons exposer ci-dessous.

A. L'écriture inventée

1. Section des petits

Les trois classes confrontées à des situations problèmes d'écriture, des pré-noms avec modèles, des initiales, des lettres du prénom, de légendes d'images transcrites et verbalisées par l'enseignant(e), effectuent un passage important du traitement figuratif, où l'écriture ne se distingue pas du dessin, au traitement visuel où l'enfant comprend que, pour écrire, il faut des lettres,

comme dans son prénom, et pas n'importe lesquelles, celles qui correspondent aux « bruits » que l'on entend.

Les enseignant(e)s constatent un abandon progressif des gribouillages, un fort engouement pour l'écriture de lettres et de mots sur le tableau Velleda, un désir de recopier le modèle du prénom imprimé à l'ordinateur.

2. Section des moyens

Les deux classes passent majoritairement du traitement visuel au traitement de l'oral c'est-à-dire que les enfants commencent à comprendre que l'on écrit ce que l'on entend et qu'il y a des relations phonographiques entre l'oral et l'écrit, étape capitale pour l'appropriation de notre système d'écriture.

Les enseignantes accompagnent les scripteurs débutants qui s'essayent chaque jour à écrire la date en majuscule. Les enfants inventent des phrases et se livrent à des activités libres sur leur cahier d'écriture : prénoms, petits mots comme le et la. Ils énoncent également des légendes d'images en dictée à l'adulte, intègrent la segmentation en mots de la phrase écrite, ont recours aux référents pour s'aider à écrire : calendrier, répertoire de la classe, 26 boîtes pour ranger les mots par ordre alphabétique, albums. Une fois par semaine, ils produisent, en groupe, des phrases qu'ils vont recopier dans leur cahier d'écriture puis illustrer.

3. En section des grands

Les trois classes se retrouvent aux étapes 3 et 4 de la grille, c'est-à-dire entre le traitement de l'oral et le traitement orthographique. En fin d'année, seuls deux enfants sur 75 ne sont pas encore entrés dans la compréhension des correspondances phonographiques, ce qui nous permet d'affirmer que les activités et les démarches proposées par Ecléc ont eu pour effet de rendre les niveaux plus homogènes et de réduire les écarts entre les élèves.

Les enseignantes observent un intérêt plus grand pour la production d'écrits, facilitée par l'existence d'un support, le petit cahier d'écriture libre, et le recours aux référents de la classe : prénoms, jours de la semaine, mois de l'année, couleurs, calendrier, chiffres, tâches et consignes, menus de la cantine, légendes d'images, phrases inventées bi-hebdomadaires, textes reconstitués avec des étiquettes, albums.

B. La lecture de phrases

1. Section des petits

Les trois classes stimulées par l'intérêt des lectures quotidiennes, des explorations et des manipulations d'albums, par des activités de reconnaissance des

prénoms, de repérage des initiales, des lettres du prénom, transforment leurs représentations de l'acte de lire et, partant, leurs stratégies, passant de la reconnaissance et de l'épellation de quelques lettres à la lecture de syllabes et de mots porteurs de sens.

Les enseignant(e)s signalent en outre de très gros progrès dans l'acquisition du vocabulaire et de l'articulation des mots, l'apport de livres personnels au coin lecture de la classe et l'augmentation des interactions à leur propos, l'acquisition du sens de la lecture, de gauche à droite.

Section des moyens

Les deux classes passent majoritairement du traitement des lettres à celui des syllabes en les combinant pour donner du sens, en reconnaissant partiellement ou globalement certains mots. Les enfants commencent à comprendre que la lecture ne consiste pas à faire du bruit avec sa bouche mais à construire du sens en reliant des lettres entre elles ou en appréhendant des mots voire, une phrase, en accès direct.

Les enseignantes s'étonnent des progrès effectués et constatent, à la fin de l'année scolaire, que tous reconnaissent leur prénom en deux, ou même trois graphies, beaucoup lisent aussi ceux de leurs camarades, le tableau des responsabilités, la météo et la date. Les enfants font eux-mêmes l'appel en suivant la liste du cahier.

Ce développement de la clarté cognitive à propos de l'écrit profite aussi à l'oral puisque les rappels de récits sont de plus en plus riches, la motivation à s'exprimer et à communiquer à propos des lectures faites plus constante, la construction progressive de l'argumentation plus convaincante (j'aime ce livre parce que...), l'analyse de la langue plus pertinente (par exemple, le repérage des phonèmes de rat et cari).

Section des grands

75 enfants sur 85 font preuve de stratégies efficaces pour aborder la lecture et montrent qu'ils en ont saisi la finalité. 29 sont déjà des lecteurs confirmés qui lisent sans erreur et comprennent le sens des phrases qui leur sont proposées sans les illustrations. 17 lisent en commettant quelques erreurs. Les autres oscillent entre une lecture globale et du déchiffrement en cas de difficulté.

Les trois enseignantes de grande section, déjà engagées dans la recherche l'année précédente, expriment leur satisfaction quant aux effets d'ECLEC, tant sur leurs pratiques pédagogiques que sur les acquisitions des élèves. Elles disent mieux maîtriser le dispositif, ce qui leur permet d'aller plus loin et plus vite en lecture et en production d'écrits. Les évaluations diagnostiques les ont aidées à mieux cerner les besoins spécifiques des élèves en difficulté et à pratiquer une différenciation plus efficace.

Elles considèrent que la démarche d'accompagnement et la relation d'aide préconisées par Ecléc instaurent un climat de confiance qui transforme positivement les représentations des enfants sur l'école et les savoirs, réduisent les écarts entre les nantis de la culture écrite et les démunis, préviennent l'échec scolaire. Elles souhaitent que tout ce travail puisse se poursuivre à l'école élémentaire afin de satisfaire et de développer l'appétit de lecture et d'écriture manifesté par leurs élèves tout au long de l'année.

Conclusion

Les enseignant(e)s engagé(e)s dans cette démarche ont vite dépassé l'anxiété que pouvait susciter la perspective de travailler différemment : abandon de l'exclusivité du graphisme et de la copie, incitation à la production d'écrits et tolérance aux essais d'écriture, nouveau regard sur l'erreur, promotion de l'autonomie des enfants et des interactions entre pairs, statut important conféré à la lecture-plaisir et à la lecture d'apprentissage. Ils ont eu conscience d'œuvrer en cohérence avec l'ensemble de l'équipe éducative dans l'esprit de la maternelle, pour rendre les enfants plus heureux et plus confiants et leur donner l'envie d'apprendre. Par une activité réflexive sur leur pédagogie, ils ont optimisé les conditions d'apprentissage de leurs élèves.

Ils ont manifesté une grande aisance dans le travail de conception qu'ils réalisaient avec leurs collègues, dans la gestion de leur classe. Ils se sont accordé plus de temps pour observer les enfants et les accompagner dans leurs premières confrontations avec les langages. Ils ont découvert, avec un étonnement admiratif, leurs capacités insoupçonnées dans des domaines qui leur paraissaient, auparavant, hors de leur portée, un nouveau rapport aux savoirs scolaires et une socialisation manifeste dans l'entraide et la coopération.

Les conditions de réalisation de cette recherche, le fait qu'elle n'ait pas été, dans un premier temps, reconnue comme nécessitant des moyens spécifiques, ne nous ont pas permis d'aller aussi loin que nous l'aurions souhaité dans l'observation et l'évaluation des pratiques pédagogiques relatives aux apprentissages des langages et au développement cognitif des enfants à leur sujet. Par moments, certaines réflexions, réactions, questions des enseignant(e)s auraient mérité qu'on leur consacre beaucoup plus de temps.

Concernant notre hypothèse fondatrice, il nous semble avoir démontré qu'un travail fréquent et assisté en production d'écrit avait des effets positifs sur la compréhension qu'a l'enfant de l'écrit et de son vocabulaire technique, sur ses stratégies de lecture. Par ailleurs, dans l'optique d'actions pédagogiques centrées sur les enfants en grande difficulté, les outils d'évaluation que nous avons utilisés pourraient devenir des préalables à différents types

d'aides relatives au langage, pour faire naître, révéler et stimuler le désir d'apprendre.

Sur un plan plus politique, nous pensons qu'une école démocratique et républicaine doit offrir à chaque enfant, dès les premières années de sa scolarité, les conditions optimales d'un développement psycho-affectif et cognitif et que c'est l'évaluation des acquis qui garantira l'appropriation des connaissances et la fondation d'une culture commune par le plus grand nombre d'élèves.

Tout ne se joue pas à l'école mais l'école doit tout mettre en oeuvre pour fournir aux enfants cet instrument symbolique d'échanges et d'insertion sociale que constitue l'appropriation de la langue écrite.

Bibliographie

- BESSE Jean-Marie et alii (1999), « L'entrée dans la phonétisation de l'écriture, le rôle des interactions sociales » in FIJALOV Jacques (dir.) « Des enfants des livres et des mots », *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, Toulouse, PUM, 1, pages 69-80.
- DOISE Wilhem et MUGNY Gérard (1981), *Le Développement social de l'intelligence*, Paris, Interéditions.
- FERREIRO Emilia (1988), « L'écriture avant la lettre », in SINCLAIR Hélène, *La Production de notations chez le jeune enfant*, Paris, PUF, pages 17-70.
- FIJALOV Jacques & FIJALOV Éliane (1991) « L'écriture inventée au cycle des apprentissages : étude génétique », *Dossiers de l'éducation*, n° 18, pages 125-167.
- GIOUX Anne-Marie, (2000), *Première école, premiers enjeux*, Paris, Hachette Education
- LE BASTARD Séverine & SUCHAUT Bruno (2000) « Lecture-écriture au cycle 2 : évaluation d'une démarche innovante », Université de Bourgogne, *Cahiers de L'Irédu*, n° 61, pages 104-127.
- LE DEUN Élisabeth (2002), « Des premières traces à l'écriture », *Les Cahiers pédagogiques*, n°406, septembre, pages 61-63.
- LE DEUN Élisabeth (1997), *Une pédagogie fondée sur l'écriture ? Analyse de pratiques dans le cycle des apprentissages fondamentaux à l'école élémentaire*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Ministère de l'Éducation nationale (2002), *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*, Paris, CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale (2002), *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, Paris, CNDP.
- PROG. INRP (BRIGAUDIOT Mireille, coordonnateur) (2000), *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Paris, Hachette Éducation

VYGOTSKY Lev Semionovitch (1997), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

Annexe 1
Grilles d'écriture inventée

Enfants Grille de codage écriture inventée

NOMS	11	12	21	22	23	24	25	31	32	33	34	35	36	371	372	373	381	382	383	411	412	421	422	
1																								
2																								
3																								
4																								
5																								
6																								
7																								
8																								
9																								
10																								
11																								
12																								
13																								
14																								
15																								
16																								
17																								
18																								
19																								
20																								
21																								
22																								
23																								
24																								
25																								
26																								
27																								
28																								
29																								
30																								
31																								
32																								
critères	11	12	21	22	23	24	25	31	32	33	34	35	36	371	372	373	381	382	383	411	412	421	422	

ECRITURE INVENTEE:
GRILLE GENETIQUE PROVISOIRE

1. Traitement figuratif	1
1.1 L'enfant dessine .....	.....
1.2 " simule l'écriture .....	.....
2. Traitement visuel	2
2.1. pseudo-lettres + simulation.....	.....
2.2. lettres + pseudo-lettres (apparition des signes conventionnels).....	.....
2.3. lettres du prénom (majoritairement).....	.....
2.4. autres lettres (majoritairement).....	.....
2.5. graphie du mot isolé réinvestie dans la phrase.....	.....
3. Traitement de l'oral	3
phrases	
3.1. phrase plus longue que le mot le plus long.....	.....
3.2. phrase écrite avec 1 lettre pour chaque mot.....	.....
3.3. phrase segmentée en deux parties.....	.....
3.4. phrase segmentée en plus de deux parties.....	.....
3.5. phrase segmentée en autant de parties que de mots.....	.....
mots	
3.6. mots écrits avec autant de lettres que de syllabes.....	.....
3.7 mots écrits avec quelques correspondances phono-graphiques:	
3.7.1 une lettre dans 2 ou 3 mots.....	.....
3.7.2 l'attaque des mots.....	.....
3.7.3 découpage en syllabes (au moins une lettre par syllabe).....	.....
3.8 écriture phonétique	
3.8.1 trois ou quatre syllabes entières dans l'ensemble de la production (carrodine/crocodile; mnte/monte; a vase/avale).....	.....
3.8.2 deux mots de plus de trois lettres écrits phonétiquement (chvale; aval..).....	.....
3.8.3 plus de deux mots de plus de trois lettres .....	.....
4. Traitement orthographique	4
4.1. écriture orthographique partielle	
4.1.1 deux mots de plus de 3 lettres (mots isolés et/ou mots de la phrase: cheval, monte).....	.....
4.1.2 plus de deux mots (mots isolés et/ou mots de la phrase).....	.....
4.2 écriture orthographique systématique	
4.2.1 une phrase en écriture orthographique.....	.....
4.2.2 les deux phrases en écriture orthographique.....	.....

Annexe 2

Test 1 de lecture de phrases, sections des petits et des moyens

LE CLOWN ARROSE LES FLEURS



le clown arrose les fleurs.

Annexe 3

Test 2 de lecture de phrases, sections des petits et des moyens

LE PETIT GARÇON SALUE LE BATEAU.



le petit garçon salue le bateau.

Annexe 4
Grille de codage 2001-2002
(lecture de phrases, section des grands)

noms	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															
18															
19															
20															
21															
22															
23															
24															
25															
26															
27															
28															
29															
30															
31															
32															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

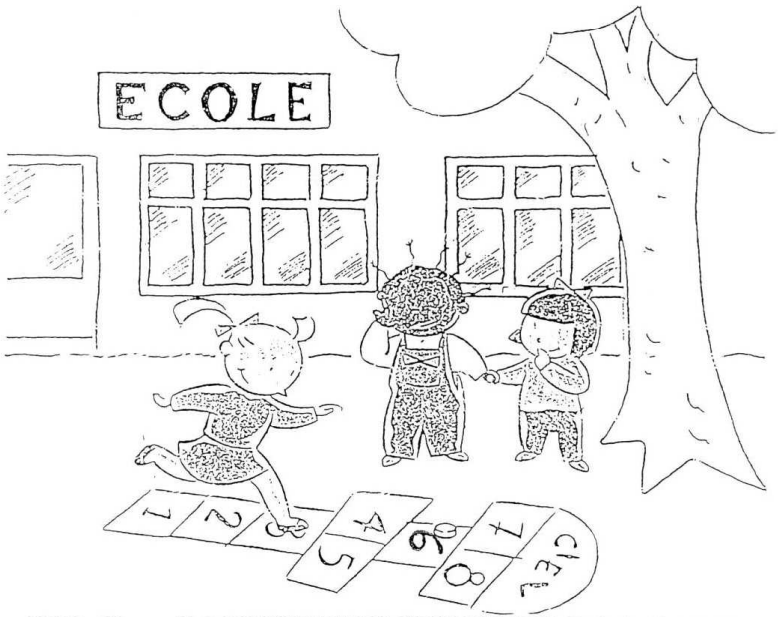
lecture

Annexe 5

Test 1 de lecture de phrases, sections des grands

Première image légendée

**La petite fille joue à la marelle
à la récréation**



**LA PETITE FILLE JOUE A LA MARELLE
A LA RECREATION**

Annexe 6**Test 2 de lecture de phrases, sections des grands**

Deuxième image légendée

Les petits enfants glissent sur le toboggan dans le jardin



**LES PETITS ENFANTS GLISSENT SUR
LE TOBOGGAN DANS LE JARDIN**

Annexe 7

Grille d'évaluation

24 items pour la lecture de phrases en section des grands

Maternelle Jules Ferry

LECTURE Ecléc Diagnostique

- 1 Aucune attention portée à l'écrit. Appui sur le dessin. Désignation par des mots.
- 2 Pas de lecture. Appui sur le dessin. Interprétation par des phrases + analogies.
- 3 Reconnaît où il y a de l'écrit mais ne sait rien lire.
- 4 Appui sur les lettres de son prénom.
- 5 Reconnaît quelques lettres (autres que celles du prénom) avec erreurs.
- 6 Reconnaît quelques lettres (autres que celles du prénom) sans erreurs.
- 7 Epelle les lettres de chaque phrase dans le désordre.
- 8 Epelle les lettres de chaque phrase dans le sens de la lecture.
- 9 Reconnaît quelques syllabes par analogies.
- 9 **bis** Reconnaît quelques syllabes par accès direct.
- 10 Combine les lettres en syllabes sans donner de sens.
- 11 Combine les lettres en syllabes en donnant du sens .
- 11 **bis** Lit un mot globalement reconnu.
- 12 Lit des mots (un mot) partiellement reconnus.
- 13 lit des mots (un mot) totalement reconnus.
- 13 **bis** Lit des mots (un mot) + déchiffrement.
- 14 Lecture globale de mots + combinatoire(pour déchiffrer les mots difficiles).
- 15 Lecture de groupes de mots avec erreurs.
- 16 Lecture de groupes de mots sans erreurs.
- 16 **bis** Lecture d'une phrase globale + déchiffrement.
- 17 Lecture d'une phrase avec erreur(s) ou incomplète.
- 18 Lecture d'une phrase sans erreurs.
- 18 **bis** Lecture de 2 phrases avec déchiffrement.
- 19 Lecture de deux phrases avec erreurs (ou incomplètes).
- 20 Lecture de deux phrases sans erreurs.

