

Université Lumière Lyon 2

École doctorale EPIC (ED 485)

Institut de Psychologie

*Laboratoire Santé, Individu, Société (EAM SIS 4128)*

# **S'appropriier l'Écrit autrement ?**

*Du diagnostic à la remédiation  
chez des enfants en difficulté sur l'Écrit*

Thèse présentée par Sara MAJAJI

En vue de l'obtention du titre de Docteur en Psychologie

Sous la direction de Monsieur le Professeur Jean-Marie BESSE

Soutenue publiquement le 04/12/2015

Devant un jury composé de :

Nadja ACIOLY-REGNIER, Maître de conférences HDR, Université Lyon 1

Jean-Marie BESSE, Professeur émérite, Université Lyon 2

France GUÉRIN-PACE, Directrice de recherche, INED

Isabelle MONTÉSINOS-GELET, Professeure, Université de Montréal

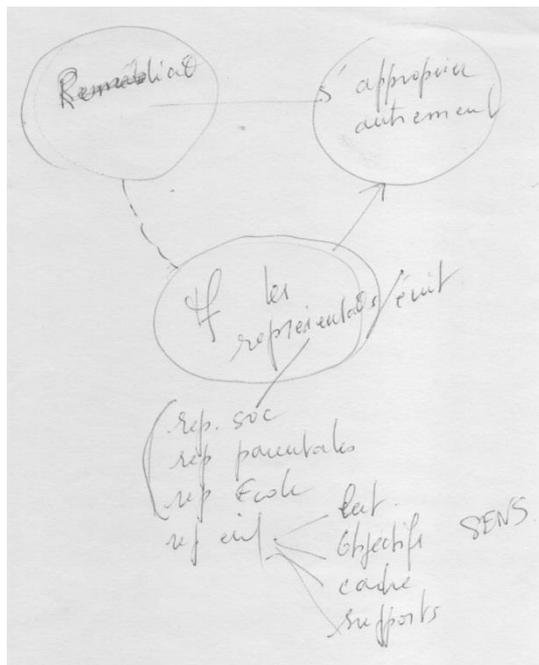
Benoît SCHNEIDER, Professeur, Université de Lorraine



À mes grands-parents,  
Renée et Roger Pinon

À la mémoire de  
Monique Rouzaire,  
Michel Barriquand  
et Danielle Morange.

À chacun de vous pour votre soutien, votre gentillesse et votre simplicité.  
Parce que vous avez chacun à votre façon occupé une place dans ce travail de thèse. Parce que vous continuez à occuper une place dans mes pensées. Toujours.



Essais de problématisation avec Danielle



*Je tiens à exprimer en premier lieu ma reconnaissance envers mon directeur de thèse, Jean-Marie Besse : merci pour votre accompagnement tout au long de cette thèse, dans le partage scientifique et la bonne humeur (presque !) continuelle, dans les moments de doute comme dans les petites découvertes, au gré des aléas de la vie. Merci de votre confiance et de votre disponibilité, aussi bien dans vos fonctions de professeur d'université « expérimenté » que comme « jeune » retraité. Merci pour ces quelques longues années... qui sont néanmoins bien vite passées ! Charge à nous de créer d'autres projets et occasions pour continuer !*

*Je remercie les membres du jury de thèse pour leur participation, leur temps et leur regard sur mes travaux : vos retours me seront précieux pour continuer dans cette grande aventure qui mêle recherche et pratique de terrain.*

*J'exprime également ma gratitude à toutes les personnes sans qui le recueil de données n'aurait pu se faire. Un merci particulier à Nathalie pour son sourire, son dynamisme et les liens qu'elle m'a permis de tisser avec les écoles. Merci aux inspecteurs de l'Éducation Nationale pour avoir approuvé ce projet. Merci au directeur successif des deux écoles sur lesquelles je suis intervenue pour sa confiance. Merci à tous les enseignants pour leur disponibilité et les échanges que nous avons eus. Enfin merci à tous les enfants rencontrés et à leurs familles : sans vous, rien de tout cela n'aurait été possible !*

*À ma petite Mutsch qui m'a tant donné, qui m'a tout donné, quelles que soient les circonstances. À toi qui m'as ouvert la voie vers la psychologie pour trouver ma propre voie. Tu es pour beaucoup dans mon parcours et dans ce que je suis aujourd'hui et j'en éprouve une certaine fierté. Ton affection, ta confiance, tes encouragements m'ont toujours accompagnée, que je doute ou que je râle. « Juste » un grand merci, parce que je sais que je ne te le dis pas suffisamment.*

*À Monique et Jean-Claude, ma petite famille. Parce que l'adorable et vielle tante que tu es va pouvoir radoter et raconter à qui veut l'entendre que sa nièce a fini sa thèse. Merci de m'avoir soutenue jusqu'au bout et pour tous nos rires passés et à venir !*

*À la famille élargie : Gilda, Jean-Lou et Michel ; Monique B. ; Francine et Nolwenn ; Virginie L. Pour toutes vos pensées qui ont accompagné mes journées de travail acharné et les ont rendu moins dures. Dans ces conditions, le temps et la distance n'ont que peu d'importance tant je vous savais près de moi. Un merci particulier à Marie, Bruno et Chloé, sans-qui-sans-quoi plein de choses n'en seraient pas là !*

*À toutes nos ménageries réunies, pour leur réconfort, leur patience et leur écoute lors des séances de relecture de thèse : Frimousse la redoutable chasseuse de lézards, la grosse Pampelune, la petite Fany, beaucoup Anika mais pas trop Chicco et bien évidemment Doliprane, ma chouquette chaton d'amoûûr, qui agit bien plus que contre le mal de tête !*

*Merci à tous les voillotiens à qui j'ai rebattu les oreilles avec ma thèse. Plein de mercis à Céline, Dominique, Virginie (and her husband !), François (grand harceleur de date de fin de thèse attiré, qui maintenant connaît bien la réponse à cette question), Abdou, Chloé, Pénélope... Continuons à militer pour radio Nostalgie, Véronique Sanson et ABBA, la Belgique qui nous épouse et nous épuise, le Wall of Fame et le mur de pensées post-it. À nos coups de gueules combattus à grand renfort d'O'Pono-Pono. Parce que c'est un vrai plaisir de partager mon quotidien professionnel avec vous !*

*En attendant de longer à nouveau les couloirs de la fac et ses secrétariats, merci à Élisabeth, Brigitte et Magali pour les séances potins, rôlage et réconfort.*

*Merci à François pour le déblocage en statistiques : la patience que tu as exprimée quand je t'ai appelé à l'aide m'a permis de dépasser mes craintes et d'affronter livres de statistiques et formules bizarroïdes pour trouver ce qui m'était utile.*

*Merci à mes compagnons de thèse déjà débarqués : Bertrand, Marion, Nicolas, Hamid, Patricia, vous m'avez montré le chemin ! Petit Poney, tu te reconnaîtras, nos discussions scientificopersonnelles me manquent !*

*Je remercie également tous les membres de l'équipe du PsyEF, pour leur soutien, leur amitié et nos échanges, scientifiques comme conviviaux, durant les séminaires du mardi soir.*

*Je remercie chaleureusement Marie-Hélène, d'abord directrice de mémoire en Master 1, puis collègue de recherche et que je considère aujourd'hui comme une amie, même si nos chemins se sont bien éloignés ces dernières années... Tu es la première à m'avoir donné le goût de la recherche comme de la psychologie du développement (un comble pour une linguiste !). Ta simplicité, ta générosité, ta bienveillance, ton sens de l'organisation, ta finesse d'esprit et tes mots affûtés restent pour moi un modèle vers lequel tendre.*

*Merci à Anne, colocataire de bureau-bocal de fac pendant quelques années, même en coup de vent, pour ta bonne humeur, ton grain de folie, ton naturel à toute épreuve et ta façon d'exprimer et de transmettre tes idées : j'espère bien pouvoir te ressembler à ton âge, genre dans 2-3 ans à peine quoi !*

*Merci à Karen qui a pris sa suite, pour ta disponibilité et ton sens du partage. Tu m'as appris à ta façon que même quand le chemin à parcourir semble long et tortueux, il suffit quelquefois de croire en soi pour mieux discerner la ligne d'arrivée. À nos marques, prêtes, partons vers de nouveaux projets professionnels !*

*Anne-Lise, tu as été ma première relectrice officieuse et officielle : merci de tes remarques et du temps que tu m'as accordé ! Si le travail de thèse est en soi un travail solitaire, tu m'as quand même bien tenu compagnie : aux futures occasions de se triturer les méninges ensemble !*

*Je n'oublie pas non plus Béatrice A., Marie-Paule ou Nadine, dont les échanges ont toujours été simples, doux, fructueux : à votre image.*

*Merci aux amis de toujours. Je n'ai pas été souvent disponible, mais qu'est-ce que j'ai pensé à vous ! J'espère bien pouvoir rattraper tous les rires, discussions et changements dans vos vies auxquels je n'ai pu assister en direct.*

*À Carole, Mikael et leurs trois schtroumpfs, Clara, Eyleen et Alex.*

*À Virginie R. j'ai souvent pensé à la rédaction de nos mémoires de Master respectifs et à nos discussions tardives, chacune derrière son écran d'ordinateur : tu as été un réel soutien pour moi.*

*À Marie-Ève : entre le bac à sable et le fauteuil monte-escaliers, il y a des hauts, des bas, mais on est toujours là. Merci d'être toi.*

*Enfin... Je ne savais pas comment finir, du coup c'est vous que j'ai gardé pour la fin. À vous, dont le voyage de thèse touche prochainement à son but : la voie est libre, foncez les filles !*

*Florence, merci pour ta présence (et celle de Georges et Chagall), tes encouragements et ton réconfort durant les coups de blues, ton humour, tes expressions et tes mimes qui redonnent le sourire, cette impression de facilité que tu dégages quand tu parles de ton sujet de recherche qui donne envie de se dépasser.*

*Sophie, douceur et simplicité en toute occasion, même perchée sur tes hauts talons. Merci à toi et à ton petit Paul, venu égayer cette aventure de ses sourires (je veux bien aussi citer Benjamin et ses gaufres inoubliables, mais pas plus, il y a déjà assez de Besse dans cette thèse !). Tu es ma « vraie rencontre » de cette thèse, à la fois famille, amie et collègue, à force de partage d'émotions, de rires et de projets. À nous de construire la suite !*



*Car les enfants sont capables de réfléchir à propos de l'écrit.*

*Soyons, nous autres, adultes, en mesure d'écouter leurs voix.*

(Emilia Ferreiro, 2012, p. 20)



# Sommaire

---

<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE .....</b>	<b>17</b>
<b>PARTIE 1 : CONTEXTE THÉORIQUE .....</b>	<b>19</b>
I. S'APPROPRIER L'ÉCRIT.....	19
<i>I.1. Le résultat d'un apprentissage précoce.....</i>	<i>20</i>
I.1.a. D'une psychogenèse de l'écrit.....	20
I.1.b. ...aux orthographes approchées.....	21
I.1.c. ...en passant par le développement de la lecture .....	22
<i>I.2. Le passage par un enseignement systématique .....</i>	<i>23</i>
<i>I.3. Un rapport à l'Écrit personnel : l'appropriation de l'Écrit.....</i>	<i>25</i>
I.3.a. Historique du concept d'appropriation.....	25
I.3.b. Définitions et caractéristiques de cette approche .....	26
I.3.c. Un modèle théorique en 5 axes .....	27
<i>I.4. Synthèse.....</i>	<i>40</i>
II. MESURER LES COMPÉTENCES À L'ÉCRIT .....	41
<i>II.1. Évaluer l'Écrit .....</i>	<i>41</i>
II.1.a. Des performances aux compétences .....	41
II.1.b. Évaluer : le pourquoi du pourquoi .....	42
II.1.c. Enquêtes et outils pour l'évaluation de l'Écrit .....	46
II.1.d. Regard et estimations des enseignants et formateurs.....	53
II.1.e. Synthèse.....	55
<i>II.2. Un outil diagnostic particulier : le DMA.....</i>	<i>56</i>
II.2.a. Historique du DMA.....	56
II.2.b. Cadre général et démarche du DMA.....	58
<i>II.3. Synthèse.....</i>	<i>61</i>
III. MÉDIER, RE-MÉDIER, REMÉDIER.....	62
<i>III.1. Des acceptions différentes du concept de remédiation .....</i>	<i>63</i>
III.1.a. De pratiques différentes vers une démarche d'ensemble ? .....	64
III.1.b. Un objet spécifique : l'Écrit .....	69
III.1.c. Synthèse .....	75
<i>III.2. Notre conception de la remédiation sur l'Écrit .....</i>	<i>75</i>
IV. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES .....	80
<i>IV.1. Hypothèses portant sur la phase diagnostique .....</i>	<i>81</i>
<i>IV.2. Hypothèses portant sur la phase reméditative .....</i>	<i>83</i>

<b>PARTIE 2 : MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>85</b>
I. ORGANISATION GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE .....	85
I.1. <i>Présentation</i> .....	85
I.1.a. Projet et objectifs de recherche .....	85
I.1.b. Situation des écoles .....	86
I.2 <i>Plan de recherche général</i> .....	87
II. PHASE 1 DIAGNOSTIQUE .....	89
II.1. <i>Population expérimentale</i> .....	89
II.2. <i>Des outils diagnostiques sur l'Écrit : les DMA-Enfants</i> .....	90
II.2.a. Contexte général des DMA-Enfants.....	90
II.2.b. Détail des situations proposées dans les DMA-Enfants.....	92
II.2.c. D'une activité du DMA à l'autre .....	106
II.2.d. Du qualitatif au quantitatif .....	106
III. PHASE 2 REMÉDIATIVE.....	108
III.1. <i>Population expérimentale</i> .....	108
III.1.a. Choix du niveau scolaire .....	108
III.1.b. Constitution des groupes de remédiation .....	108
III.2. <i>Un questionnaire collectif</i> .....	110
III.2.a. Élaboration du questionnaire collectif.....	110
III.2.b. Administration du questionnaire collectif .....	113
III.3. <i>Un questionnaire individuel</i> .....	114
III.3.a. Élaboration du questionnaire individuel.....	114
III.3.b. Administration du questionnaire individuel .....	114
III.4. <i>Des séances de remédiation en appui sur le journal scolaire</i> .....	115
III.4.a. Objectifs et compétences visés .....	115
III.4.b. Mise en place des ateliers .....	117
III.4.c. Grille d'observation pour les ateliers du Journal Scolaire.....	119
IV. DU CÔTÉ DES ENSEIGNANTS.....	123
IV.1. <i>Population expérimentale : les enseignants concernés</i> .....	123
IV.2. <i>Le questionnaire enseignants</i> .....	124
IV.2.a. Élaboration du questionnaire enseignants .....	124
IV.2.b. Administration du questionnaire enseignants.....	125
V. ATTENTES DE RÉSULTATS (HYPOTHÈSES OPÉRATIONNELLES) .....	125
<b>PARTIE 3 : RÉSULTATS : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE : LE DMA EN TANT QU'OUTIL DE MESURE DES</b>	
<b>COMPÉTENCES À L'ÉCRIT .....</b>	<b>133</b>
I. QUELLE VALIDITÉ ? .....	133
II. QUELLE FIDÉLITÉ ?.....	134
III. QUELLE FINESSE DE MESURE ?.....	134
III.1. <i>Analyse générale des réponses au questionnaire enseignants</i> .....	135

III.1.a.	Limites de notre questionnaire enseignants .....	135
III.1.b.	Qui sont les répondants ? .....	136
III.1.c.	Comment disent-ils utiliser l'Écrit dans leur classe ? .....	136
III.1.d.	Comment se représentent-ils un élève en difficulté sur l'Écrit ? .....	139
III.1.e.	Qui repèrent-ils comme étant en difficulté sur l'Écrit dans leur classe ? .....	142
III.2.	<i>Comparaisons entre estimations des enseignants et résultats mesurés grâce au DMA .....</i>	<i>143</i>
III.2.a.	Des enfants sous-estimés par leurs enseignants ? .....	145
III.2.b.	Des enfants qui passent inaperçus ? .....	146
III.2.c.	Quelques études de cas pour aller plus loin.....	146
III.2.d.	Éléments de comparaison et de synthèse.....	171
III.3.	<i>Comparaisons entre les évaluations nationales CM2 et les résultats mesurés grâce au DMA....</i>	<i>174</i>
IV.	CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES .....	178
IV.1.	<i>Conclusions partielles .....</i>	<i>178</i>
IV.1.a.	Une question d'outils et d'évaluation .....	178
IV.1.b.	Une question de regard.....	179
IV.1.c.	Et l'avis des enfants alors ? .....	179
IV.2.	<i>D'autres pistes d'ouverture et de réflexion.....</i>	<i>181</i>
<b>PARTIE 4 : RÉSULTATS : LES DONNÉES DU DMA .....</b>		<b>183</b>
I.	PROPOS LIMINAIRES.....	183
I.1.	<i>Rappel au sujet du DMA .....</i>	<i>183</i>
I.2.	<i>Présentation générale des données du DMA .....</i>	<i>184</i>
II.	RÉSULTATS GÉNÉRAUX OBTENUS AU DMA ET COMPARAISONS INTER-ÂGES .....	191
II.1.	<i>Résultats généraux .....</i>	<i>191</i>
II.1.a.	Quelques résultats exprimés par activité du DMA.....	191
II.1.b.	Quelques résultats exprimés par domaine d'activités du DMA .....	193
II.1.c.	Quelques résultats exprimés par axe d'appropriation de l'Écrit au sein du DMA.....	194
II.2.	<i>Synthèse : portraits sur l'Écrit du CP au CM2.....</i>	<i>198</i>
III.	PERFORMANCES, COMPÉTENCES ET CHEMINEMENTS SUR L'ÉCRIT AU DMA .....	201
III.1.	<i>Différences interindividuelles et intraindividuelles .....</i>	<i>202</i>
III.2.	<i>Cheminements en lecture-compréhension écrite .....</i>	<i>203</i>
III.2.a.	Chez les enfants de CP .....	203
III.2.b.	Chez les enfants de CE2.....	208
III.2.c.	Chez les enfants de CM2 .....	212
III.2.d.	Synthèse en lecture-compréhension du CP au CM2 .....	216
III.3.	<i>Cheminements en production écrite.....</i>	<i>218</i>
III.3.a.	Chez les enfants de CP .....	219
III.3.b.	Chez les enfants de CE2.....	232
III.3.c.	Chez les enfants de CM2 .....	242
III.3.d.	Synthèse en production écrite du CP au CM2.....	252
III.4.	<i>De la construction des compétences en lecture-écriture.....</i>	<i>254</i>

IV.	VERS LA CONSTITUTION DE PROFILS SUR L'ÉCRIT .....	255
IV.1.	<i>Profils sur l'Écrit des enfants de CP</i> .....	256
IV.1.a.	Profils d'enfants de CP performants sur l'Écrit .....	258
IV.1.b.	Profils d'enfants de CP en difficulté sur l'Écrit .....	261
IV.1.c.	Synthèse des profils sur l'Écrit au CP .....	264
IV.2.	<i>Profils sur l'Écrit des enfants de CE2</i> .....	265
IV.2.a.	Profils d'enfants de CE2 performants sur l'Écrit .....	266
IV.2.b.	Profils d'enfants de CE2 en difficulté sur l'Écrit .....	268
IV.2.c.	Synthèse des profils sur l'Écrit au CE2 .....	270
IV.3.	<i>Profils sur l'Écrit des enfants de CM2</i> .....	271
IV.3.a.	Profils d'enfants de CM2 performants sur l'Écrit .....	272
IV.3.b.	Profils d'enfants de CM2 en difficulté sur l'Écrit .....	276
IV.3.c.	Synthèse des profils sur l'Écrit au CM2 .....	277
IV.4.	<i>Des profils sur l'Écrit du CP au CM2</i> .....	278
<b>PARTIE 5 : RÉSULTATS : REMÉDIATION</b> .....		<b>281</b>
I.	QUELLE INFLUENCE SUR LES REPRÉSENTATIONS DU LIRE-ÉCRIRE ? .....	281
I.1.	<i>Analyse générale des réponses au questionnaire dit « collectif »</i> .....	281
I.1.a.	Rapport à l'école .....	282
I.1.b.	Rapport à l'Écrit .....	288
I.1.c.	Rapport au journal .....	299
I.1.d.	Synthèse .....	303
I.2.	<i>Analyse générale des réponses au questionnaire dit « individuel »</i> .....	304
I.2.a.	La connaissance générale du support journal .....	305
I.2.b.	Face à l'acte de lecture .....	308
I.2.c.	Face à l'acte d'écriture .....	309
I.2.d.	Prise de conscience de ses compétences et de ses difficultés .....	309
I.2.e.	Synthèse : lire-écrire au quotidien <i>versus</i> pour le Journal Scolaire .....	316
I.3.	<i>Synthèse générale : les effets des ateliers du Journal Scolaire sur les représentations</i> .....	317
II.	QUELLE INFLUENCE SUR LES COMPORTEMENTS FACE À L'ÉCRIT ? .....	318
II.1.	<i>Évolution des interactions initiées au sein des ateliers du Journal Scolaire</i> .....	319
II.1.a.	Éléments statistiques .....	319
II.1.b.	Éléments qualitatifs .....	322
II.2.	<i>Évolution de la réflexion sur l'Écrit</i> .....	326
II.2.a.	Éléments tirés des traitements statistiques .....	326
II.2.b.	Éléments qualitatifs .....	327
II.3.	<i>Image de soi et plaisir au sein des ateliers du Journal Scolaire</i> .....	337
II.3.a.	Éléments tirés des traitements statistiques .....	337
II.3.b.	Éléments qualitatifs .....	338
II.4.	<i>Synthèse concernant les comportements face à l'Écrit</i> .....	341
III.	QUEL BILAN TIRER DES ATELIERS DU JOURNAL SCOLAIRE ? .....	343

<b>PARTIE 6 : DISCUSSION .....</b>	<b>345</b>
I. L'APPROCHE DMA POUR ÉVALUER LA FAÇON DONT LES ENFANTS S'APPROPRIENT L'ÉCRIT (H1).....	346
I.1. <i>Les DMA-Enfants : des outils et une démarche favorisant la mise en évidence des compétences sur l'Écrit (H1.1)</i> .....	346
I.2. <i>Les DMA-Enfants : des outils adaptés pour suivre le développement des compétences à l'Écrit tout au long de l'école primaire (H1.2)</i> .....	348
I.2.a. En ce qui concerne le traitement global des informations écrites (H1.2A).....	348
I.2.b. En ce qui concerne les activités plus particulièrement liées à la lecture-compréhension écrite (H1.2B) 349	
I.2.c. En ce qui concerne les activités plus particulièrement liées à la production écrite (H1.2C) .....	351
I.2.d. En ce qui concerne la construction de profils sur l'Écrit (H1.2D) .....	355
I.2.e. Synthèse concernant la mesure des compétences à l'Écrit grâce aux DMA-Enfants (H1.2) .....	357
I.3. <i>Pour aller plus loin concernant la phase diagnostique</i> .....	357
I.3.a. Évaluer l'Écrit : les outils DMA-Enfants .....	357
I.3.b. Interroger les représentations : le questionnaire enseignants .....	359
I.3.c. Métacognition et investissement de l'Écrit .....	360
I.3.d. Profils d'appropriation de l'Écrit du CP au CM2 .....	361
II. UN ACCOMPAGNEMENT EN REMÉDIATION POUR UNE AUTRE APPROPRIATION DE L'ÉCRIT (H2) .....	362
II.1. <i>Des ateliers de remédiation pour diversifier et complexifier les représentations de l'Écrit (H2.1)</i> 363	
II.2. <i>Des ateliers de remédiation pour développer une plus grande autonomie dans les pratiques de l'Écrit (H2.2)</i> .....	364
II.3. <i>Des ateliers de remédiation pour accroître l'efficacité de la communication sur l'Écrit (H2.3)</i> ... 365	
II.4. <i>Pour aller plus loin concernant la phase remédiative</i> .....	366
II.4.a. La mise en place des séances de remédiation .....	366
II.4.b. Traitements de l'Écrit et réflexion sur l'Écrit.....	367
II.4.c. Le transfert des compétences .....	367
II.4.d. Des résistances à questionner.....	368
II.4.e. La durée de la remédiation .....	369
III. DU DIAGNOSTIC À LA REMÉDIATION : QUELLE APPROPRIATION DE L'ÉCRIT ? .....	370
III.1. <i>Le parcours de Julia, du DMA à la fin des Ateliers du Journal Scolaire</i> .....	370
III.1.a. Premiers éléments d'anamnèse.....	370
III.1.b. Ce que nous apprenons de Julia avant la mise en place des ateliers du Journal Scolaire .....	372
III.1.c. Ce que nous apprenons de Julia au cours des ateliers du Journal Scolaire .....	382
III.1.d. Ce que nous apprenons de Julia suite aux ateliers du Journal Scolaire.....	392
III.1.e. L'évolution de Julia : vers un comportement de plus en plus autonome vis-à-vis de l'Écrit.....	396
III.2. <i>Pour aller plus loin : interroger davantage les liens entre diagnostic et remédiation sur l'Écrit</i> . 397	
III.2.a. Enfants en difficultés versus sans difficultés sur l'Écrit .....	397
III.2.b. Le modèle de l'appropriation de l'Écrit : une posture et une démarche .....	399
III.2.c. Un nécessaire travail sur l'estime de soi.....	399

IV. VERS DES ESSAIS DE MODÉLISATION.....	401
IV.1. <i>Mieux comprendre le cheminement des enfants sur l'Écrit...</i> .....	401
IV.2. <i>... pour accompagner vers une autre façon de s'approprier l'Écrit</i> .....	404
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>407</b>
<b>RÉPERTOIRE DES SIGLES .....</b>	<b>411</b>
<b>GLOSSAIRE.....</b>	<b>413</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>417</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>433</b>

# Introduction générale

En France, le milieu de l'éducation scolaire voit se succéder depuis plusieurs années plans et réformes pour la réussite de tous les élèves. Le dernier plan de prévention de l'illettrisme s'appuie notamment sur les constats réalisés auprès d'adultes. En 2011, 7% de la population âgée de 18 à 65 ans ayant été scolarisée en langue française est en situation d'illettrisme (Jonas, 2012) : il s'agit de personnes, qui malgré au moins cinq années passées sur les bancs de l'école, ne parviennent pas à une maîtrise suffisante des compétences dites de base (lire-écrire-compter) dans des situations de la vie quotidienne. Pour éviter que ces difficultés ne se cristallisent durant le temps même de la scolarité, une attention particulière est portée aux enfants, pour leur donner le goût d'apprendre, leur proposer une approche ludique et efficace du lire-écrire et ainsi faciliter les apprentissages.

C'est dans ce contexte que s'inscrit cette thèse, en appui sur notre cheminement personnel et nos interrogations, entre pratique et recherche, entre diagnostic et remédiation sur l'Écrit.

Notre cursus, universitaire comme professionnel, nous a en effet amenée à travailler auprès de différents publics en difficulté dans leur rapport à l'Écrit : enfants de CP en début d'apprentissage du lire-écrire, enfants porteurs de déficience intellectuelle ne parvenant pas à entrer dans l'Écrit, adolescents repérés en situation d'illettrisme suite aux tests de la JDC<sup>1</sup>, jeunes décrocheurs, adultes en situation d'illettrisme habitant en zones rurales, adultes non-francophones devant accéder à une plus grande maîtrise du français pour entrer en formation...

Toutes les situations et individus rencontrés, bien qu'étant uniques, se rejoignent pourtant autour d'un même questionnement : qui sont ces personnes en difficulté sur l'Écrit ? qu'est-ce qui, dans leur parcours, a conduit à ces difficultés ? comment les

---

<sup>1</sup> Pour faciliter la lecture et la compréhension de ce manuscrit, un répertoire des sigles et un glossaire sont disponibles à la fin de ce volume.

aider à les dépasser ? quel accompagnement leur proposer pour se situer au plus près de leurs attentes et de leurs besoins ?

C'est à la lumière de ces expériences que nous nous attacherons dans cette thèse à lier approche évaluative et remédiate, en nous demandant à la fois comment des enfants en difficulté sur l'Écrit se sont ou non approprié l'Écrit et comment leur permettre de se l'approprier autrement.

Dans la continuité des travaux de Besse, nous nous appuierons principalement sur le modèle théorique de l'appropriation de l'Écrit et les cinq axes qui le sous-tendent, comme autant de voies d'accès complémentaires et articulées pour aborder le rapport à l'Écrit propre à chaque enfant.

Les outils DMA-Enfants, adossés à notre cadre théorique, nous permettront de mettre en évidence les compétences et représentations sur l'Écrit d'enfants de CP, de CE2 et de CM2 et ainsi d'apporter notre contribution pour caractériser la construction du rapport à l'Écrit des enfants à l'école élémentaire, notamment quand ces derniers rencontrent des difficultés pour s'approprier l'Écrit.

Partant de ces constats, la mise en place d'ateliers de remédiation sur l'Écrit auprès d'enfants de CM2 visera à les accompagner vers une autre réflexion et appropriation de l'Écrit.

# Partie 1 : Contexte théorique

L'Écrit est à entendre comme **un objet cognitif, culturel et social** : cognitif d'une part, en tant qu'objet à découvrir, à parcourir, à reconstruire, à pratiquer, à expérimenter sans peur de l'erreur ; culturel et social d'autre part, parce que faisant partie du quotidien, outil de communication au centre d'échanges entre les individus, découlant d'un apprentissage précoce, évoluant sans cesse, transmis au cours de relations interpersonnelles médiatisées par l'écrit, marqué par les rapports sociaux et culturels (à un niveau plus ou moins conscient) et résultant de ce fait d'un processus de socialisation.

Nous parlerons d'**Écrit** – avec une majuscule – dans la continuité des travaux de notre équipe de recherche : depuis plusieurs années, le *PsyEF*<sup>2</sup> s'intéresse à la question du rapport à l'écrit, de son appropriation chez le jeune enfant jusqu'à l'adulte en situation d'illettrisme. L'Écrit englobe alors aussi bien les pratiques de lecture que d'écriture. Cependant, comme le préconisent d'autres travaux (Besse, Luis, Bouchut, & Martinez, 2009; Gombert, 2000, en référence aux modèles connexionnistes), la place de l'oral dans le rapport à l'écrit ne devra pas être négligée.

## I. S'appropriier l'Écrit

En tant qu'objet social, l'Écrit est présent **partout au quotidien** : à la maison, dans la rue, dans les magasins, au sein des institutions, qu'il s'agisse de livres, de panneaux publicitaires, de notes d'informations, jusqu'aux marques présentes sur les produits ou les vêtements. Sa découverte débute donc bien avant l'apprentissage systématique de la lecture-écriture à l'école et va se poursuivre **tout au long de la vie** du sujet, dans un mouvement dynamique et continu.

---

<sup>2</sup> *PsyEF* : équipe de recherche en Psychologie de l'Éducation et de la Formation, dirigée à l'université Lyon 2 par Jean-Marie Besse, aujourd'hui professeur émérite.

« (...) l'apprentissage de l'écrit concerne autant l'éducation formelle, l'éducation non-formelle et les multiples lieux de l'apprentissage informel » (Bélisle & Bourdon, 2006, p. 8)

## I.1. Le résultat d'un apprentissage précoce

L'enfant, au contact d'utilisateurs et de supports variés de l'Écrit, va élaborer des hypothèses sur l'Écrit dès son plus jeune âge. Certains qualifient cet apprentissage d'implicite (Demont & Gombert, 2004), d'autres utilisent le concept de littératie émergente (Saada-Robert, 2000) pour évoquer la dimension préscolaire de cet apprentissage. C'est ainsi que l'enfant va reconstruire l'objet lire-écrire, au gré des conflits cognitifs rencontrés et des relations établies entre l'Écrit et son expérience du monde.

« (...) les enfants, même très jeunes, ne constituent pas de terrains vierges de toute expérience et de toute idée à propos de l'écriture » (Barré-de Miniac, 2000b, p. 39)

### I.1.a. D'une psychogenèse de l'écrit...

Ferreiro parle de **psychogenèse** de l'écrit pour définir quatre (Ferreiro & Gomez Palacio, 1988) puis trois niveaux de conceptualisation (Ferreiro, 2000), étapes ordonnées que l'enfant construit, intègre et restructure successivement pour entrer dans l'Écrit en langue espagnole.

À sa suite, plusieurs chercheurs ont proposé des essais de systématisation du développement précoce de l'écrit en fonction des **particularités de la langue française** (De Croos, 2004; J. Fijalkow, Cussac-Pomel, & Hannouz, 2009 pour une revue de littérature récente; Maillart & Schelstraete, 2001; Noyer-Martin & Baldy, 2008). Luis et Besse ont notamment adapté ce travail de pensée et de réflexion sur la langue (Besse, de Gaulmyn, & Luis, 1993; Besse & l'ACLE, 2000; Besse, 1993; Luis, 1993). Si Ferreiro utilise la notion de **conceptualisation** à la suite de Piaget (Piaget, 1970) en tant qu'intériorisation des actions et de leur transformation, Besse préfère le terme d'**activité conceptualisatrice** (Besse, 1993), entendu comme activité de représentation de l'objet, pour marquer le cheminement de l'enfant dans

sa découverte du système d'écriture. Les conceptualisations sont alors décrites comme les « modalités particulières que prend l'activité conceptualisatrice au long du développement de l'enfant, c'est ce qu'il construit progressivement des caractéristiques de la langue française écrite, c'est ce que le chercheur infère, en tant qu'aspects structurels sous-tendant la « logique » des productions écrites. » (Besse, 1993, p. 53)

Trois types de préoccupations que l'enfant peut donner à voir dans ses productions d'écrits se dégagent finalement (Besse & l'ACLE, 2000).

Tableau 1 : Comparaison des conceptualisations de l'écrit entre langue espagnole et langue française

Travaux de Ferreiro en espagnol		Travaux de Besse en français	
<b>Palier 1</b>	<b>L'écrit n'est pas du dessin :</b> marques organisées de façon linéaire, non-figuratives, arbitraires, non-iconiques	<b>Les préoccupations visuographiques :</b> travail sur les marques graphiques et leurs significations, sans mise en relation avec la chaîne sonore (regroupant écritures mimographiques et sémiographiques)	<b>Pas d'ordre ou de passage obligé, une production pouvant donner à voir différentes conceptualisations à la fois</b>
<b>Palier 2</b>	<b>Il existe des conditions formelles de lisibilité :</b> quantité minimale de graphies pour l'axe quantitatif et variété intrafigurale et interfigurale pour l'axe qualitatif		
<b>Palier 3</b>	<b>Il y a phonétisation de l'écriture :</b> correspondances entre l'oral et l'écrit		
		<b>L'entrée dans la phonétisation de l'écrit :</b> lien entre écriture et durée de la chaîne sonore, analyse et codage des phonèmes	
		<b>La conscience orthographique :</b> distinction des homophones hétérographes par mémorisation et mise en texte	

### I.1.b. ...aux orthographes approchées...

Parallèlement à ces travaux, plusieurs chercheurs se sont intéressés aux **représentations** sur l'écrit de jeunes enfants, avant leur entrée à l'école élémentaire. À la manière de Freinet (1994) qui préconisait le tâtonnement expérimental dans les apprentissages, il est alors demandé aux enfants d'écrire, spontanément ou sous dictée, des mots non-enseignés « comme si » ils savaient les écrire. Ces tentatives

pour mettre en évidence le travail cognitif des enfants et leurs hypothèses sur l'écrit à un moment donné sont d'abord appelées **écritures inventées**<sup>3</sup> (Read, 1986), puis reprises en français sous différentes formes : **écriture inventée** (De Croos, 2004; J. Fijalkow et al., 2009; J. Fijalkow & Fijalkow, 1992), **écriture provisoire** (Liva, 1996), **écriture productive** (Besse, 1993), **écritures approchées** (Besse & l'ACLE, 2000) ou encore **orthographes approchées** (Charron, Montésinos-Gelet, & Morin, 2008; Montésinos-Gelet & Morin, 2006). Cette dernière terminologie permet, selon les auteures, de caractériser à la fois l'activité créatrice de l'enfant cheminant face à l'écrit et l'objet de son approche (l'orthographe conventionnelle), la marque du pluriel faisant notamment référence au plurisystème linguistique du français (Catach, 1980).

### I.1.c. ...en passant par le développement de la lecture

Les représentations précoces de la lecture ont aussi été étudiées. Les jeunes enfants confondent souvent oral et écrit, pensant qu'il suffit de tourner les pages, de répéter, de se souvenir, ou de prononcer des mots correctement pour savoir lire (Barré-de Miniac, 2003; Chauveau, Rogovas-Chauveau, & Alves Martins, 1997; Giasson, 1999).

Pour Ferreiro (1988), écriture et lecture ne sont que les **deux facettes** d'un même objet cognitif, l'Écrit. Les différentes conceptualisations proposées pour la production écrite s'appliqueraient donc de la même façon à la lecture. Les choses sont un peu plus nuancées pour Ehri (1997). Elle reconnaît que lecture et écriture (orthographique) partagent des processus similaires mais que ces deux activités ne s'enrichissent mutuellement par un transfert de connaissances réciproque que chez les lecteurs-scripteurs sans difficultés. Frith (1986) parle alors d'interactions entre activité de lecture et activité d'écriture. Luis (1993) va encore plus loin en parlant de **double objet** et d'une indépendance relative entre lecture et écriture au début des apprentissages, où les enfants n'appliquent pas nécessairement les mêmes hypothèses à ces deux activités.

---

<sup>3</sup> *Invented spelling* ou *creative spelling*

« Certains enfants n'ont pas une représentation de l'écrit, mais des représentations, et notamment une représentation dans l'activité d'écriture et une autre, différente, dans l'activité de lecture »  
(Luis, 1993, p. 167)

## **I.2. Le passage par un enseignement systématique**

L'enfant entre donc à l'école avec une représentation déjà personnelle de l'Écrit et poursuit son apprentissage le plus souvent dès la maternelle (développement des habiletés pour préparer l'entrée dans l'écrit), en passant par le cycle 2 (formalisation de l'apprentissage) et jusqu'au cycle 3 (maîtrise et exploitation du lire-écrire au quotidien).

En France, l'**enseignement** du lire-écrire est en effet dispensé de façon collective, les enfants étant répartis par tranche d'âge, sans réellement pouvoir tenir compte des capacités d'apprentissage de chacun. Il s'agit plutôt d'une transmission de techniques, de l'enseignant à l'apprenti lecteur-scripteur, visant prioritairement le respect des normes calligraphiques et orthographiques à l'écrit, même si l'Écrit ne doit pas être réduit à ces dimensions.

*« (...) l'école – et au-delà les lieux de formation – doit avoir pour objectif non pas seulement l'enseignement de la langue, mais d'un certain rapport à celle-ci, que les enfants ou les adultes en formation n'ont pas forcément. Et ce rapport ne découle ni uniquement ni directement d'une transmission de connaissances factuelles portant sur l'objet « langue écrite » (c'est-à-dire sur les connaissances syntaxiques, lexicales ou textuelles). » (Barré-de Miniac, 2000b)*

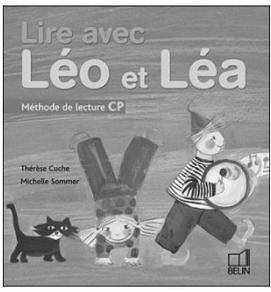
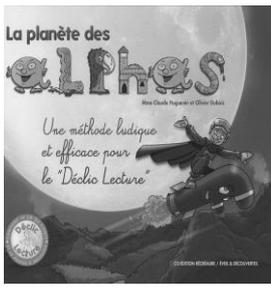
Focalisons-nous à présent sur ce qui est dit de l'enseignement de l'Écrit dans les **instructions officielles** (Ministère de l'Éducation Nationale, 2008). Le cycle 2 (GS-CP-CE1) et le cycle 3 (CE2-CM1-CM2), respectivement cycle des apprentissages fondamentaux et cycle des approfondissements, visent prioritairement l'apprentissage de la langue française. Les compétences attendues concernent ainsi le développement de la lecture et de l'écriture, de la grammaire, de l'orthographe, et de façon transversale, un élargissement du vocabulaire et une précision du langage oral.

Tableau 2 : Résumé des apprentissages en lien avec l'écrit au CP4

CP	Cycle 2 : Apprentissages fondamentaux
<b>Langage oral</b>	Règles de communication – Prononciation Ordre des mots dans la phrase – Relations de causalité, temps, espace Temps verbaux (présent, futur, passé composé) Emploi du pronom sujet
<b>Lecture</b>	Conscience phonologique – Mots-outils, connus, réguliers Alphabet (nom, ordre, majuscules/minuscules) Métalangage (lettre, syllabe, mot et vocabulaire lié au livre) Compréhension écrite
<b>Écriture</b>	Copie – Calligraphie Écriture phonographique de syllabes et mots connus – Correction d'après modèle
<b>Vocabulaire</b>	Précision Catégories sémantiques
<b>Grammaire</b>	Phrase (point et majuscule) – Classe des mots (article, nom, verbe) Féminin (adjectifs en -e) et Pluriel (noms en -s et verbes -ent)
<b>Orthographe</b>	Copie – Mots appris, mots simples Genre et nombre – Majuscule

Signalons enfin que différentes **méthodes** d'enseignement de la lecture-écriture sont utilisées en CP (Bastien, 1987; Goigoux & Cèbe, 2006), de la méthode syllabique appliquée en France à la méthode globale, soit des méthodes mettant l'accent plutôt sur le code et/ou plutôt sur le sens (Downing & Fijalkow, 1984).

Tableau 3 : Deux exemples de méthodes syllabiques pouvant être utilisées au CP en France<sup>5</sup>

Léo et Léa (Cuche & Sommer, 2004)	Les alphas (Huguenin & Dubois, 2012)
 	 
<p>Ce manuel s'appuie sur la méthode syllabique, où l'apprentissage des correspondances se fait par entraînement à partir d'un support visuel.</p>	<p>Plusieurs supports sont utilisés pour susciter le désir d'apprendre à lire (conte, DVD, CD, jeu de cartes, livre d'activités, figurines). Les phonèmes sont personnifiés, prenant l'apparence physique des graphèmes, pour représenter la relation oral-écrit.</p>

<sup>4</sup> Nous choisissons de mettre l'accent sur ce niveau scolaire, en fonction d'une partie des enfants rencontrés dans le cadre de notre travail de recherche.

<sup>5</sup> De même, ces deux méthodes ont été retenues car ce sont celles utilisées par les enseignantes de CP rencontrées dans le cadre de notre travail de recherche.

## I.3. Un rapport à l'Écrit personnel : l'appropriation de l'Écrit

Le glissement de l'expression « apprentissage de l'Écrit » à la notion de « rapport à l'Écrit » (Barré-de Miniac, 2000a, 2003; Bautier, 2002; Leclercq, 1999) vient accentuer l'idée d'une approche globale de l'Écrit et de la place centrale du sujet dans le processus didactique.

*« Le rapport à l'écriture désigne l'ensemble des relations à l'écriture, c'est-à-dire les images, les représentations, les conceptions et les attentes que l'individu construit au contact de l'écriture elle-même, mais aussi au contact de ceux qui la lui enseignent, ainsi que de ceux qui, dans son entourage, l'utilisent ou en parlent. » (Barré-de Miniac, 2002, p. 53)*

De plus, le rapport à l'Écrit ne se limite pas aux seuls aspects cognitifs, mais est inclus dans une recherche de sens mêlant aussi des aspects sociaux et culturels, au travers des interactions entre le sujet et les groupes qu'il côtoie (Barré-de Miniac, 2003).

Il n'y a alors plus qu'un pas à faire pour passer à la notion d'appropriation, qui vient renforcer l'idée de construction et d'intégration personnelle des éléments en lien avec l'Écrit.

### I.3.a. Historique du concept d'appropriation

Le concept d'**appropriation** a été proposé par Besse dans le cadre d'un modèle systémique au colloque de Lyon « L'« illettrisme » en questions » en 1990 (Besse, Gaulmyn, Ginet, & Lahire, 1992), puis complété sur le plan des aspects cognitifs (Besse, 1995) notamment pour se substituer, dans une perspective de psychologie du développement, aux termes d'apprentissage (renvoyant aux aspects pédagogiques liés à la rencontre avec l'adulte) ou d'acquisition (sur un versant plus linguistique).

Le processus d'appropriation implique aussi bien des **fonctions cognitives**, en référence au constructivisme piagétien (Piaget, 1937), que **sociales**, inspiré par la théorie de Vygotski (1985). Le terme même d'appropriation donne l'idée d'un travail

en reconstruction et en évolution permanente, en fonction des actions du sujet et des échanges avec son environnement.

*« Ce terme d'appropriation permet de marquer l'importance, la part tout à fait capitale, de la mobilisation du sujet (élève, apprenant) dans l'établissement de ce « rapport à », de cette relation entre lui et ses pratiques d'écriture » (Barré-de Miniac, 2000, p. 35)*

L'appropriation de l'Écrit se présente ainsi avant tout comme un **modèle dynamique**, au centre duquel se trouve le sujet.

Ce concept a d'ailleurs été repris par d'autres chercheurs (appropriation de la lecture et de l'écriture, dite ALE, selon un modèle proposé par Desmarais, 2006), en gardant l'idée d'une dynamique instaurée entre un sujet acteur et l'Écrit, à travers des activités de lecture et d'écriture diverses tout au long de la vie, des interactions avec des personnes de différents milieux et des représentations multiples de l'Écrit.

*« L'appropriation de la lecture et de l'écriture s'élabore à partir d'un acteur social qui devient un sujet. C'est dans sa réflexivité, c'est-à-dire dans la distance que l'acteur établit avec sa vie et avec lui-même, que naît le sujet. Il se construit dans une articulation singulière d'une pluralité de dimensions : biophysique, affective, cognitive et sociorelationnelle, en développant notamment la capacité d'apprendre (...), de produire du sens et le langage, et concurremment, en construisant des représentations de soi par rapport à l'écrit. » (Desmarais, 2006, p. 119)*

### I.3.b. Définitions et caractéristiques de cette approche

L'appropriation de l'Écrit englobe ainsi l'ensemble des pratiques relatives à l'Écrit. En tant que processus fonctionnel interne au sujet, elle est à étudier comme une **approche individualisante, intégrative et dynamique**.

*« L'appropriation de la langue française écrite est ainsi à entendre comme un processus fonctionnel interne au sujet, contribuant à intégrer l'ensemble des pratiques expérimentées et des savoirs construits, mais aussi processus ouvert aux influences extérieures. Il se déroule en effet tout au long des activités qui placent le sujet en relation avec la langue écrite et ne se limite donc pas autant institutionnellement fixé pour l'apprentissage de la lecture. » (Besse, 1992, p. 121)*

En effet, il n'y a pas une unique façon de lire ou d'écrire, une seule manière de se positionner face aux usages, caractéristiques et fonctionnement de la lecture-écriture. Chacun a une relation personnelle à l'Écrit, marqué par la subjectivité, au gré de son histoire, de son vécu, de son milieu de vie et d'apprentissage. La conduite d'appropriation va dépendre du sens et de l'intérêt que le sujet porte sur l'Écrit, tout comme des situations rencontrées (personnelles, professionnelles, culturelles ou relationnelles) et des contacts établis avec d'autres lecteurs-scripteurs. C'est un processus variable dans le temps, qui s'inscrit dans une longue évolution, dès les premières relations avec l'Écrit, jusqu'au contact de l'institution scolaire et tout au long des activités de l'adulte liées à l'Écrit. En résulte une **expérience singulière**, un **cheminement propre** à chacun, une **démarche de réappropriation constante**.

### I.3.c. Un modèle théorique en 5 axes

L'appropriation de l'Écrit (Besse, Luis, Paire, Petiot-Poirson, & Petit Charles, 2004; Besse, 1992, 1995) peut se définir selon plusieurs modalités, dites modes d'appropriation de l'Écrit. Cinq axes complémentaires et interdépendants soutiennent le modèle et permettent de situer le sujet à un moment donné de son rapport à l'Écrit.

- L'axe des traitements cognitifs : comment fait-on pour lire-écrire ?

Il s'agit d'analyser les comportements de lecteur-scripteur, pour mettre en évidence le raisonnement du sujet sur l'Écrit, les procédures et stratégies mobilisées et leur efficacité.

**Lire**, c'est tout à la fois identifier un support, une fonction, un type d'écrit, à relier à un contexte, tout en mettant en œuvre des stratégies pour traiter les formes graphiques, le sens du texte, pouvoir anticiper, mettre en mémoire de travail, traiter logiquement les informations, contrôler et réguler son activité de lecteur... Vaste programme impliquant des processus plus ou moins complexes, tous reliés entre eux

et que le lecteur-expert, efficace sur l'Écrit, n'aura pas toujours conscience d'utiliser car il les aura automatisés.

*« Lire ce n'est pas seulement être capable à partir de signes graphiques, d'en donner l'oralisation, mais que c'est essentiellement tirer le sens d'un écrit (...) L'important pour chacun est de disposer d'une capacité de prise de sens en rapport avec les exigences de ses conditions de vie » (Gillardin, 1995, pp. 144-145)*

**Écrire**, ce peut être transcrire un mot comme produire un texte, en tenant compte de l'objectif et du destinataire du message, en cherchant des idées, en réfléchissant à comment les transmettre et en veillant à respecter les codes du français écrit pour que le message soit compréhensible.

*« [Écrire] C'est produire une réalité langagière – une représentation – qui délivre du sens, à partir d'une trace, transcrite ou non selon des formes culturellement situées, sur un plan orienté, en un espace délimité. » (Besse, 1995, p. 49)*

Dans le cas de la production de textes, différents processus sont mis en œuvre (Hayes & Flowers, 1980; Hayes, 1996). Le sujet doit d'abord **planifier** son texte, c'est-à-dire tenir compte du contexte pour organiser ses idées et les mettre en mots, puis le **réviser**, avec un retour constant de ce qui a déjà été produit, ces relectures amenant à d'éventuelles corrections. Signalons que la définition de la révision de texte est en constante évolution (Heurley, 2006; Marin & Legros, 2006; Roussey & Piolat, 2005), dépendant notamment des modèles auxquels se réfèrent les chercheurs et de leurs méthodes pour l'étudier. De façon générale, la révision de textes est un processus de contrôle, qui peut s'apparenter à de la résolution de problèmes (Boscolo, 1999) : le sujet doit définir puis évaluer la tâche à accomplir, afin de choisir la meilleure stratégie à mettre en œuvre pour la réaliser.

Au final, deux voies œuvrant conjointement permettent l'accès au traitement de l'information écrite. D'une part, la voie indirecte ou voie d'**assemblage** fonctionne par médiation phonologique. Cette procédure est employée quand le lecteur-scripteur bute sur des mots ou rencontre des mots inconnus (comme peuvent aussi l'être les

pseudomots). Il doit alors associer phonèmes et graphèmes et combiner ces différentes unités pour former un mot. Notons qu'en début d'apprentissage et malgré de nombreuses similitudes, la médiation phonologique est utilisée plus précocement en écriture qu'en lecture (Sprenger-Charolles, 1993). D'autre part, la voie directe ou par **adressage** permet l'accès direct au lexique mental orthographique par rappel en mémoire à long terme. Cette voie est plus particulièrement utilisée par des lecteurs-scripteurs experts, car son emploi suppose que le mot ait déjà été rencontré, traité efficacement et mis en mémoire. Le lecteur scripteur peut également procéder par **analogie** en fonction de mots ou de parties de mots connus dont il se souvient.

Ces différentes procédures vont être **plus ou moins efficaces**. Prenons l'exemple de la lecture pour illustrer nos propos et raisonnons en termes d'oralisation et d'accès à la compréhension. Le sujet peut traiter l'écrit de façon syllabique, sans pour autant que ce découpage soit systématique, ayant pour résultat une oralisation hachée, peu fluide. Il peut aussi tenter de deviner les mots, ou les traiter partiellement, en appui d'abord sur la procédure d'assemblage avec un déchiffrement du début du mot, pour ensuite se saisir de ce qui a été lu voire reconnu et extrapoler au mot lui-même. Selon l'attention demandée par le décodage, l'accès au sens sera plus limité que si les mots sont identifiés de façon globale. Ainsi les enfants de CP construisent leur stock lexical par médiation phonologique. Au CE1, les procédures sont progressivement automatisées pour alimenter le lexique orthographique, qui se verra par la suite enrichi et consolidé en fonction de la fréquence d'exposition à l'Écrit (Lété, 2004).

*« Chez le lecteur expert, l'ensemble des opérations menant à la reconnaissance des mots serait donc automatisé, permettant ainsi d'allouer les ressources attentionnelles aux processus de haut niveau (étapes chargées du calcul du sens). À l'opposé, le lecteur débutant mobiliserait ses ressources attentionnelles vers les premières étapes du traitement, ce qui entraverait le processus de compréhension. » (Jourdain, Zagar, & Lété, 1996, p. 105)*

Côté production écrite, des éléments pragmatiques nécessaires à la compréhension doivent être présents pour que la communication soit considérée comme efficace, en tenant compte de l'intention du scripteur et du contexte de production et tout en veillant à la cohérence et à la cohésion du texte produit. L'efficacité de la

communication peut aussi se traduire en termes de lisibilité par rapport aux savoirs manifestes du sujet sur la langue écrite et le respect de ses règles : lisibilité, calligraphie, syntaxe, ponctuation, relation phonie-graphie, aspects orthographiques...

- L'axe métalinguistique : que représente la langue pour le sujet ?

Les compétences métalinguistiques regroupent les fonctions, les usages, les caractéristiques et toute activité de réflexion sur la langue (lien entre oral et écrit, construction du système d'écriture...)

*« L'écriture a pour raison d'être de conserver ou de transmettre du sens au moyen de marques visibles. » (Jaffré & David, 1993, p. 113)*

Au travers des activités de lecture-écriture, deux types d'opérations complémentaires sont en fait impliquées : les unes liées au codage-décodage, les autres à la mise en sens. C'est ce que Downing et Fijalkow (1984) appellent respectivement concepts spécifiques (associés aux processus de bas niveau) et concepts fonctionnels (associés aux processus de haut niveau), regroupés sous le terme de **clarté cognitive**. Ainsi, les apprentis lecteurs-scripteurs ne doivent pas seulement être de bons déchiffreurs-codeurs, mais doivent également accéder au sens et à la compréhension des caractéristiques et des fonctions de l'Écrit pour pouvoir se l'approprier.

Le système alphabétique du français écrit, soumis à plusieurs règles et particularités (Jaffré & David, 1993), est qualifié de **plurisystème graphique du français** (Catach, 1980). Quatre sous-systèmes sont ainsi mis en évidence. Le sous-système **phonographique** régit les correspondances entre graphèmes et phonèmes ; toutes les correspondances n'étant pas régulières (français écrit et oral ne sont pas isomorphes) et certaines graphies ne se prononçant pas, le français écrit est qualifié de langue opaque. À l'intérieur du sous-système **morphographique**, les morphogrammes grammaticaux (marques liées au genre et au nombre) se

distinguent des morphogrammes lexicaux (pour les mots de la même famille). Le sous-système **logographique** permet de différencier les homophones hétérographes. Ces deux sous-systèmes conduisent au respect des **normes orthographiques**. S'ajoute en parallèle le sous-système **extra-alphabétique**, pour tout ce qui a trait à la ponctuation, à la segmentation entre les mots et à la mise en texte.

De Gaulmyn, Gonnand et Luis (1996) ont mené une recherche comparative auprès d'enfants du CP au CE2 pour mettre en évidence ces processus d'**acquisition des règles** de la langue écrite. À partir d'un corpus de productions écrites complété par quelques entretiens avec les enfants, elles ont mis en évidence la période charnière du CE2, marquée par l'appropriation de la relation phonie-graphie, un lexique métalinguistique important et la construction de la compétence orthographique et des règles qui la régissent.

Mais ce n'est pas parce qu'une règle est apprise ou enseignée, qu'elle va pour autant être comprise et intégrée. Ainsi, une étude réalisée auprès d'élèves de sixième (Boutet, 2005) montre que ces derniers maîtrisent peu les catégories grammaticales du français (reconnaissance des formes verbales ou construction des relations logiques par exemple).

Comme en témoignent plusieurs travaux (Branca-Rosoff & Gomila, 2004; Renvoisé, 2008), la **mise en contexte** des activités métalinguistiques (notamment grammaticales) et/ou une attitude réflexive sur la langue semblent faciliter l'appropriation de ces règles.

L'activité métalinguistique peut également s'observer durant l'activité d'écriture du sujet et, plus précisément, lors de la rédaction du **brouillon** de texte. Les **ratures** peuvent alors être étudiées comme des activités de distanciation entre le scripteur et son texte (Calil & Felipeto, 2006). Ces opérations métalinguistiques peuvent prendre différentes formes (substitution, suppression, déplacement et addition) et permettre de mieux comprendre le fonctionnement du sujet.

À la lumière de ces informations, et les modèles de Ferreiro (2000) ou Besse (Besse & l'ACLE, 2000) cités précédemment en rendent compte également, les sujets ont à

mettre en œuvre tout un **travail de pensée**, d'intégration, de réflexion et de représentations autour de l'objet Écrit.

La question peut aussi se poser sur la construction de ces représentations en dehors des langues de berceau, interrogeant ainsi le **multilinguisme**. Ferreiro (2012) a ainsi montré, dans une étude récente menée auprès d'enfants italiens âgés de 4-5 ans, les commentaires avancés que ceux-ci étaient en mesure d'élaborer sur la langue écrite italienne en comparaison aux écritures « des autres ».

Ces **représentations** permettent finalement de se faire une idée – des hypothèses – des fonctions et usages de l'Écrit pour pouvoir investir ce domaine – et donc se l'approprier. Elles permettent de guider les processus de construction de l'Écrit en créant du sens à travers les activités de lecture-écriture, tout en pouvant se détacher des aspects techniques de codage-décodage.

Écrire, tout comme lire, reste alors avant tout un moyen d'expression et de communication. C'est aussi donner à voir une partie de soi, se dévoiler.

*« Écrire, c'est produire un objet, une trace matérielle, c'est-à-dire donner à voir cet objet, à soi-même ou aux autres. »* (Barré-de Miniac, 2000a, p. 33)

*« Lire c'est vouloir être, être lecteur et être lu dans ce qu'on lit. »* (Meyer, 1991, p. 85)

Quand on interroge les enfants pour savoir au final « à quoi ça sert de lire-écrire ? », voici quelques-unes de leurs réponses :

Tableau 4 : Exemples de fonctions données au lire-écrire : paroles d'enfants (tableau adapté de Besse, Luis, et al., 2004)

Types de fonction	Éléments du discours des enfants
<b>Expressive</b>	« après quand tu seras lire, euh, ben tu seras lire plein d'trucs, même tu seras lire des bandes dessinées qui sont rigolos » (Rebecca, CP)
<b>Pragmatique</b>	« quand y z'ont besoin de signer, de travailler » (Radia, CP)
<b>Sociale</b>	« quand ils ont des messages à envoyer, comme la carte postale que j'ai vue » (Nasib, CP)
<b>Cognitive</b>	« de lire ça sert à savoir des choses » (Tristan, CP)

Bernardin (1997) a conduit une recherche du même ordre vis-à-vis des finalités de la lecture et note deux grands types de réponses données par les enfants de CP : des réponses tautologiques (lire sert à savoir lire) et une centration sur le cadre scolaire (pour apprendre des mots, passer au CE1). Rogovas-Chauveau (1993) décrit le même type de réponses, qu'elle appelle respectivement circulaires et institutionnelles, auxquelles s'ajoutent des réponses dites fonctionnelles, démontrant la découverte et le plaisir de la lecture, en lien avec un projet personnel de lecteur. Pour ce qui est des représentations de l'écriture, Barré-de Miniac (Barré-de Miniac, 2000a) montre également une tendance à restreindre leurs finalités aux usages scolaires chez les 4-7 ans. Des enfants plus âgés, scolarisés en CE2 et CM2 sont aussi interrogés sur leurs connaissances métatextuelles (Eme & Rouet, 2001) : s'ils se montrent compétents sur les aspects structurels des textes et des documents, ils n'en connaissent pourtant pas les fonctions.

- L'axe de la motivation : lire-écrire, pour quoi, pour qui ?

Le rapport à l'Écrit de chacun relève d'un ensemble de pratiques sociales, personnelles et interpersonnelles, soit un environnement socio-affectif qui va donner sens aux activités de communication et de représentation par l'Écrit. Il convient donc d'interroger la position sociale et dynamique et la motivation personnelle du sujet sur l'Écrit.

Nous avons déjà vu que le mouvement d'appropriation de l'Écrit débutait bien avant l'entrée à l'école. Cet apprentissage précoce est en partie dû aux relations que peut entretenir l'enfant avec d'autres usagers de l'Écrit, médiateurs pouvant éveiller au **sens** des actes de lecture-écriture. Ainsi les **facteurs affectifs et relationnels**, liés à l'adulte et ses pratiques, ne peuvent être négligés (Saada-Robert, 2000). Individuation et socialisation vont de pair : l'observation des autres a un rôle dans la formation des connaissances individuelles (Vermees, 1995), car le savoir – ici l'Écrit – est un **produit socioculturel**, lié à sa culture d'appartenance.

« Il ne sert à rien de passer du temps à acquérir un savoir-faire qui n'a pas de résonance dans sa vie quotidienne. » (Gaté, 2005, p. 85)

Le caractère multidimensionnel de la motivation peut être souligné (Wigfield & Guthrie, 1985 ; Baker & Wigfield, 1999; cités par Lafontaine & Serres, 2007). Deci et Ryan ont largement contribué à ce travail (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000), définissant ainsi **différents types de motivation**. La motivation **intrinsèque** d'une part, caractérise le fait d'accomplir une activité pour ses propres intérêts et satisfactions. Ce type de motivation, décrit comme plus propice aux apprentissages, est favorisé par un sentiment d'efficacité accompagné d'un sentiment d'autonomie (locus interne). D'autre part, la motivation **extrinsèque** concerne les actions provoquées par des circonstances extérieures au sujet (punition, récompense, poids de la pression sociale), marquée par différents degrés d'autonomie et d'autodétermination. S'ajoutent à cela, l'**amotivation**, ou motivation « par défaut », définie comme l'absence de motivation et manifestant une certaine inutilité des pratiques de l'Écrit. Cette dernière est d'ailleurs corrélée positivement avec le décrochage au niveau des apprentissages.

Quand on interroge des enfants pour connaître leurs motivations à lire-écrire, voici quelques-unes de leurs réponses :

Tableau 5 : Exemples de motivations à lire-écrire : paroles d'enfants (tableau adapté de Besse, Luis, et al., 2004)

Types de motivation	Éléments du discours des enfants
<b>Par défaut</b>	« <i>quand ils ont envie d'écrire</i> » (Assia, CP)
<b>Extrinsèque, centrée sur l'apprentissage, par souci de sortir de ses limitations actuelles, de limiter sa dépendance</b>	« <i>à bien comprendre et à bien euh, à bien écrire aussi, parce que quand tu lis après quand tu dois écrire</i> » (Ilyes, CP)
<b>Relationnelle, tournée vers autrui</b>	« <i>maman (lit), pour les histoires de Méline (la petite sœur)</i> » (Iliane, CP)
<b>Centrée sur l'autonomie</b>	« <i>pour travailler, à apprendre des choses, des fois quand on a un travail</i> » (Léo-Clovis, CP)

- L'axe des pratiques : quelle place occupe le lire-écrire dans la vie du sujet ?

Les pratiques du sujet sur l'Écrit doivent être connues, qu'elles soient effectives ou souhaitées, observées dans le cadre familial ou professionnel par exemple, imprégnées du modèle scolaire – c'est-à-dire légitimées – ou non, pour savoir ce qui fait sens pour lui.

Les pratiques de l'Écrit sont **personnelles** et propres à chacun. Elles peuvent être **multiformes**, mouvantes et évolutives (Leclercq, 1999), les pratiques d'écriture notamment étant dépendantes du contexte, du genre d'écrit, du destinataire ou de l'image de soi (Blanchard, 2006).

Mais les représentations et pratiques d'écrits sont souvent **inspirées du modèle scolaire** (Lahire, 1993, 2006), désigné par une norme culturelle et des codes d'écriture, comme si il n'y avait qu'une (bonne) façon de lire ou d'écrire.

*« (La lecture) est aussi une activité sociale et culturelle, enjeu de conflits de pouvoir des différents groupes sociaux. Ainsi on assiste à la légitimation par tous ces groupes d'une forme spécifique de lecture, celle des classes sociales dominantes, qui est ainsi reconnue comme étant la lecture (...) Cette lecture regroupe un ensemble d'ouvrages – la littérature – mais correspond aussi à une manière particulière de lire (...). Il existe pourtant bien d'autres lectures, différentes de par leur supports écrits (affiches, livres, journaux etc.), de par leurs fonctions (plaisir, travail, information, jeu et autres) et de par les façons de lire. » (Carayon, 1991, p. 216)*

En dehors de cette norme, les sujets ont alors tendance à minimiser leurs pratiques (Blanchard, 2006), voire à ne pas les reconnaître. Ainsi les actes du quotidien, l'emploi de nouvelles technologies pour communiquer via l'écrit (chat informatique, SMS) ou le simple fait de faire une liste de courses ne sont pas **légitimés** (Leclercq, 1999). Certains (Barré-de Miniac, 2000b, 2002; Blanchard, 2006) parlent même d'une dualité de l'écriture, caractérisant l'écriture scolaire (soumise au contrôle de la langue par l'institution scolaire) et l'écriture pour soi (écriture dite libre) comme deux univers distincts, incompatibles et étanches. Pourtant, l'écriture extrascolaire occupe une place importante, notamment de par la diversité de ses pratiques (Penloup, 2006).

Les pratiques personnelles de l'Écrit pourraient plutôt être utilisées comme une passerelle pour aborder les pratiques scolaires (Penloup, 2006), formant un champ d'activités sur l'Écrit plus large et plus ouvert, en appui sur les motivations des sujets (Penloup, 1999). Ceci favoriserait la prise de conscience de leurs pratiques par les sujets, tout en les valorisant et en créant du lien entre culture scolaire et extrascolaire pour désacraliser l'Écrit et donner aux sujets l'envie d'oser lire-écrire. Cela permettrait également de donner **sens** et familiarité aux activités d'apprentissage (Bautier, 2002).

*« (...) il s'agit certes pour l'école d'enseigner la norme mais pour ce qu'elle est, à savoir sociale et non linguistique au sens de dépendante de caractéristiques internes de la langue. La variation langagière, dans cette optique, n'a pas à être évacuée mais à être décrite, de façon à éviter les représentations erronées et stigmatisantes (il y a « un » bon français et les autres sont « mauvais ») de la variation langagière et l'insécurité qui en découle. » (Penloup, 2006, p. 220)*

Tableau 6 : Exemples de pratiques autour du lire-écrire : paroles d'enfants (tableau adapté de Besse, Luis, et al., 2004)

Types de pratiques	Éléments du discours des enfants
<b>Dit ne rien lire ou rien écrire</b>	« on n'a pas de livres, je peux pas lire » (Ayoub, CP)
<b>À et pour l'école</b>	« parce que c'est la maîtresse qui l'dit, à l'école » (Sami, CP)
<b>Fonctionnelle</b>	« maman, quand elle écrit quelque chose, elle le lit, si elle s'est pas trompée après elle le barre elle le refait en-dessous pour voir si elle s'est trompée, elle l'a fait dans mon cahier de liaison, elle a écrit quelque chose » (Asma, CP)
<b>Communicationnelle</b>	« j'ai utilisé une petite carte toute blanche où on met une enveloppe dessus et après on met un timbre et on envoie » (Elyne, CP)
<b>Professionnelle</b>	« ma maman dans son travail » (Lamri, CP)
<b>Documentaire</b>	« je lis des livres sur les animaux, pour apprendre à faire comme les grands » (Kerredine, CP)
<b>Culturelle</b>	« j'ai des livres de Cendrillon et de Blanche-Neige » (Inès, CP)
<b>Personnelle</b>	« j'aime lire des livres, des BD » (Amjad, CP)

Une étude avait été conduite au tout début des années 1980 (Tourrette, 1982) afin de mieux comprendre l'intérêt des pratiques de lecture d'enfants de primaire et de leurs parents. La lecture était alors considérée comme le deuxième loisir préféré cité par les enfants de 6 à 12 ans (après la télévision et avant les jeux) et l'auteur

constatait une évolution de la place de la lecture liée à l'âge (la notion de plaisir apparaissant avec l'automatisation des procédures au CE2), avec une autonomie croissante des enfants vis-à-vis des parents. Il pourrait être intéressant de voir ce qu'il en est actuellement, avec l'essor du numérique et les changements importants intervenus dans notre société depuis cette période.

- L'axe métacognitif : comment le sujet décrit ses conduites ?

Cet axe s'intéresse à la façon dont le sujet se représente lui-même dans son rapport à l'Écrit : comment il décrit et analyse ses conduites de lecteur-scripteur, ce qu'il peut dire de sa propre façon de fonctionner, ce qu'il perçoit de ses processus cognitifs par rapport aux difficultés rencontrées comme aux compétences manifestées, ce qu'il renvoie en termes de confiance en soi (attribution des progrès et estime de soi).

Le concept de **métacognition** trouve ses origines dans les travaux de Flavell sur la mémoire et la métamémoire, avec une décentration progressive du sujet de sa propre activité. Il emprunte également respectivement à Piaget et à Vygotski, les notions de prise de conscience comme processus de reconstruction des représentations, de contrôle cognitif et des origines sociales. Il joue un rôle important dans l'apprentissage.

*« Mieux apprendre suppose d'abord une meilleure connaissance de sa manière habituelle d'apprendre, c'est-à-dire des étapes par lesquelles nous passons pour apprendre. Une telle connaissance de son mode de fonctionnement, une connaissance des résultats auxquels on parvient, permettent alors d'envisager de manières nouvelles à expérimenter. On estime en effet qu'il s'agit non pas de donner, à ceux qui souhaitent apprendre, une méthode toute faite, mais de les aider à se construire leur propre méthode. Et cela peut se faire en aidant à prendre conscience de sa manière d'apprendre. » (Berbaum, 1995, p. 15)*

Gombert (1990) distingue deux niveaux de la métacognition : les connaissances introspectives conscientes qu'un individu a de ses propres états et processus cognitifs et les capacités de contrôler et de réguler ses processus cognitifs pour

arriver à un but. La métacognition désigne ainsi la **connaissance** et le **contrôle** de ses processus (attention, perception, cognition) et de son **propre fonctionnement**. Il s'agit ainsi d'un processus interne particulier de la cognition, autrement dit d'opérations mentales portant sur des opérations mentales.

Les **opérations métacognitives** produisant des connaissances sont dépendantes de plusieurs critères (Romainville, Noël, & Wolfs, 1995), tels que le mode métacognitif (descriptif ou évaluatif avec prise de position), l'activité métacognitive (explicitation, analyse, conceptualisation) et l'objet sur lequel porte cette activité (réflexion sur son propre fonctionnement cognitif ou sur les variables qui l'influencent). Ces connaissances métacognitives vont se développer avec l'âge et l'habileté du lecteur-scripteur, mais peuvent aussi être entraînées. Mais il ne s'agit pas seulement d'avoir connaissance de ces stratégies, aussi faut-il savoir quand les activer et comment les appliquer.

Une étude conduite auprès d'enfants de CE2 et CM2 (Eme & Rouet, 2001) montre leur faible niveau de connaissances en métacompréhension, c'est-à-dire dans les activités d'évaluation, de planification et de régulation liées à la lecture-compréhension : ces enfants ne parviennent pas toujours à prendre conscience et à expliquer leurs difficultés comme leurs stratégies, si ce n'est de façon générale, sans évoquer de traitements spécifiques. D'autres recherches ont montré les avantages d'interventions métacognitives auprès d'enfants en difficultés d'apprentissage. Giasson (1999) propose ainsi un modèle d'intervention, mêlant à la fois des aspects cognitifs (apprentissage de stratégies), métacognitifs (explications de leur application) et affectifs (facteurs motivationnels). Des éléments sont communs avec le modèle d'intervention proposé par Bosson, Hessels et Hessels-Schlatter (2009) : l'accent est mis sur le sens et l'utilité des stratégies, la motivation de l'apprenant et la variété des tâches dans des contextes différents et de préférence non-scolaires pour favoriser le transfert des stratégies. Delbrayelle (2008) fait, quant à elle, état des progrès manifestés par les élèves participant aux groupes d'analyse linguistique (dits GAL), à la fois sur les plans métalinguistique (connaissances grammaticales) et métacognitif (posture réflexive sur le fonctionnement de la langue).

Il est aussi intéressant de connaître les représentations des sujets sur le **bien lire-écrire**. Les commentaires postés par des adolescents dans un forum de discussion

permettent de relever plusieurs oppositions dans leurs représentations du bien écrire, notamment en ce qui concerne le « style SMS » (Marcoccia, 2012). Plusieurs questions sont alors soulevées, en fonction du bénéficiaire de l'acte d'écriture (écriture autocentrée pour soi ou souci de communiquer avec l'autre), le rapport à la norme scolaire (un modèle à respecter ou auquel échapper), la nature et l'importance de l'auditoire (selon que le forum est perçu comme média de masse ou petite communauté langagière).

Enfin, l'**estime de soi** appartient également à l'axe métacognitif. Plus généralement, le Soi peut en effet se décomposer en trois branches : le concept de soi (composante cognitive), la présentation de soi (composante comportementale) et l'estime de soi (composante affective, en lien avec les émotions et perceptions). Généralement définie comme la valeur que les individus s'accordent, le jugement porté sur sa propre personne (Harter, 1998), l'estime de soi est une dimension évaluative du Soi. Elle résulte du rapport entre réussites et aspirations (James, 1890), autrement dit entre perceptions de soi réelles (ce que l'individu pense être) et idéales (ce que l'individu voudrait être). Elle se construit aussi à travers les interactions et le regard d'autrui significatifs (parents, enseignants ou pairs sont ainsi des miroirs sociaux) (Cooley, 1902). L'estime de soi entretient un lien complexe avec les apprentissages et les performances scolaires, notamment dans la construction du rapport à l'Écrit.

*« ces compétences sont étroitement liées à son histoire, à ses désirs, à ses représentations, à son imaginaire, à l'image qu'il a de lui-même et de ses possibilités. » (Torunczyk, 2000, p. 35)*

#### ➤ Des champs en interrelation

L'appropriation de l'Écrit peut être perçue d'un point de vue structural, en identifiant les sous-systèmes en interaction, c'est-à-dire les différents modes d'appropriation. Mais le cadre systémique de ce modèle permet aussi une **approche fonctionnelle** et dynamique, en abordant ce qui se joue à l'intérieur même d'un sous-système (mouvements intrasystémiques) et les effets sur les autres sous-systèmes (régulation).

Ces sous-systèmes se retrouvent finalement **complémentaires** et **interdépendants**, permettant d'avoir une vision globale du sujet dans son rapport à l'Écrit. Besse (2004) a quant à lui fait le choix d'aborder son modèle par le **versant cognitif comme entrée** pour accéder aux autres dimensions de l'Écrit.

*« Plutôt que d'étudier la notion d'illettrisme du seul point de vue des performances – avec le risque d'aboutir à simplement découper l'activité de travail sur l'écrit en « niveaux d'apprentissage » – nous supposons que ces différentes dimensions sont liées. » (Petit-Charles & Petiot, 2000, p. 60)*

Ainsi, les axes des traitements cognitifs et des pratiques appartiennent au domaine de l'action et des savoir-faire sur l'Écrit (ce qui est directement observable). Les axes métalinguistique et métacognitif renvoient plutôt au domaine des savoirs, des raisonnements et de la réflexion (ce que le sujet pense). L'axe métacognitif intervient également à un niveau personnel, plus affectif, au même titre que la motivation, pour rendre compte de ce qui est lié au milieu environnant (habitus) et à l'estime de soi.

## I.4. Synthèse

Nous définirons finalement l'appropriation de l'Écrit comme **l'intégration et la reconstruction active d'éléments en lien avec l'Écrit, significatifs pour soi**. Elle dépend en cela de ce que chacun fait de ses **compétences** et de ses **représentations** sur l'Écrit, par rapport à un **contexte personnel** et un **vécu propre** à chacun. Ce modèle **dynamique** englobe ainsi l'ensemble des pratiques et représentations relatives à la lecture-écriture, en tenant aussi bien compte de **dimensions cognitives** que **sociales** et plus **personnelles**.

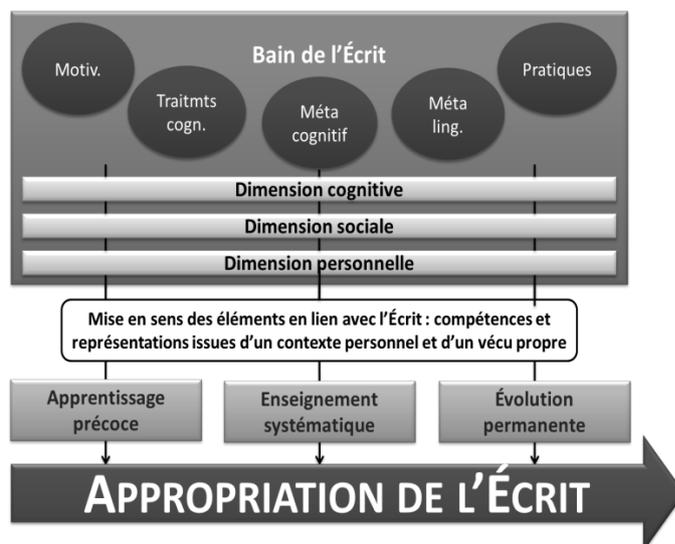


Figure 1 : Essai de schématisation de l'appropriation de l'Écrit

## II. Mesurer les compétences à l'Écrit

Plusieurs outils existent pour évaluer le champ de l'Écrit (la lecture ou la production écrite par exemple), selon le sujet à qui l'on s'adresse (adulte ou enfant), la dimension à explorer (champ des compétences, axes cognitifs, comportementaux ou cliniques) ou la qualité de l'évaluateur (psychologue, orthophoniste, formateur...). Ainsi faut-il savoir dès le départ ce que l'on veut mesurer, comment et à quelles fins (Demogeot, 2007).

### II.1. Évaluer l'Écrit

#### II.1.a. Des performances aux compétences

Les résultats de l'évaluation peuvent s'exprimer en termes de performances et/ou de compétences.

Les **performances** donnent lieu à une note, un score, mesure quantitative correspondant au produit d'une activité en fonction d'une norme à respecter ou de l'efficacité globale de certaines capacités ou procédures (compter le nombre de mots correctement orthographiés ou mesurer la vitesse de lecture par exemple). Les écarts par rapport à cette norme sont alors plutôt décrits du côté du manque, de la faute, de l'incompétence, de l'incapacité voire du symptôme, quelque chose qui ferait défaut au sujet.

Mais pour Andrieux (1997), il n'y a pas de diagnostic possible par rapport aux seuls résultats évalués en termes de performances, car face à l'Écrit de nombreux domaines sont à prendre en compte, tels que les stratégies d'appropriation, les représentations ou les fonctions des écrits. Inutile alors de rechercher les incapacités, mieux vaut se lancer dans la quête des **compétences** (Cèbe & Paour, 2012). Cette approche, plus qualitative, est basée sur les procédures et les stratégies employées par le sujet, son raisonnement, sa façon de lire ou d'écrire et de se représenter l'Écrit.

La notion de compétence est en plein essor actuellement, avec la construction de référentiels dans le monde de l'éducation (Ministère de l'Education Nationale, 2006) comme de la formation pour adultes (Commission européenne, 2004), donnant lieu à nombre de définitions. Au sens général, les compétences regroupent l'ensemble des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, mais cette définition s'avère finalement insuffisante pour faire état à la fois du caractère dynamique et adaptatif des compétences, en fonction des situations et des processus de régulation (Coulet, 2011). Cette approche par compétences doit se caractériser par la prise en compte de l'existence d'acquis, d'expériences, de fonctionnements qui constituent ce sur quoi le sujet va pouvoir s'appuyer pour progresser.

### II.1.b. Évaluer : le pourquoi du pourquoi

➤ Mettre en évidence les indices du raisonnement

Dans une approche par compétences, les aspects formels ont une place moindre par rapport aux aspects structurels. Ainsi les erreurs ne sont pas à entendre comme des manques ou des dysfonctionnements (Bastien & Bastien-Toniazzo, 2001), mais renseignent plutôt sur la façon de procéder du sujet et sur ses représentations de la tâche. L'accent est également mis sur la diversité des cheminements pour construire des connaissances (Bastien & Bastien-Toniazzo, 2005). Mieux comprendre les causes des erreurs, c'est alors mieux comprendre le fonctionnement cognitif du sujet pour lui apporter par la suite une aide adaptée.

En ce sens, les variations par rapport à la norme du français écrit doivent être interprétées comme des indices du raisonnement, des traces de la construction active du système graphique (Gaulmyn et al., 1996), une source de réflexion pour le sujet comme pour le maître ou le formateur (Delbrayelle, 2008).

*« Les erreurs révèlent toujours une démarche intelligente, même lorsqu'elles nous paraissent aberrantes » (Torunczyk, 2000, p. 176)*

De plus, comme une recherche sur l'accord en nombre du groupe nominal l'a montré (Largy, Cousin, Dédéyan, & Fayol, 2004), certaines erreurs, en plus de renseigner sur les types d'apprentissage utilisés, traduisent en fait un certain niveau d'expertise.

Ainsi semble-t-il plus pertinent de s'intéresser au statut de la réussite et de la démarche, plutôt qu'au statut de l'erreur.

➤ S'adapter aux profils rencontrés

Nous l'avons déjà abordé : tous les sujets n'ont pas la même façon de s'approprier l'Écrit, tant dans les conduites adoptées que dans les représentations, sans parler du vécu et du parcours propre à chacun, en termes de rencontres, expériences, connaissances ou compétences vis-à-vis de l'Écrit.

*« Entre ces formes (d'illettrisme), nous relevons des ressemblances, certes, mais aussi de nombreuses différences ; nous voyons ainsi combien il est difficile de réduire ces trajectoires, ces cheminements, ces conduites à une seule explication, à une seule cause, à une seule caractéristique commune » (Besse et al., 2003, p. 84)*

Cette **diversité** a déjà été relevée auprès d'un public adulte en situation de grande difficulté sur l'Écrit, relevée notamment par la marque du pluriel « *des illettrismes* » pour marquer la **complexité** du rapport à l'Écrit des sujets (Besse, 1995; Lenoir, 1997). Des difficultés mais surtout des compétences, plus ou moins avancées selon les axes et les domaines abordés ont également pu être mises en évidence (Besse, Luis, et al., 2004).

*« La pluralité n'est pas simplement une idée, mais une réalité qui s'observe (...) Et, à chaque fois, on a vu que les gens n'étaient pas réductibles à une absence totale de compétence dans tel ou tel secteur. On trouvait chez eux, à un moment ou à un autre, des compétences. » (Bélisle, 2006, p. 62)*

Guérin-Pace insiste sur la notion de **parcours** individuels, rejetant l'idée d'un profil type de personnes en grande difficulté sur l'Écrit et prônant « un ensemble de configurations associant des éléments du parcours à des conditions sociales et économiques contemporaines » (Guérin-Pace, 2009, p. 49). Elle distingue ainsi six profils différents chez les adultes en grande difficulté sur l'écrit, en fonction de l'ampleur des difficultés face à l'écrit, des éléments issus du parcours scolaire, familial et actuel.

Tableau 7 : Typologie des personnes en grande difficulté sur l'écrit (d'après Guérin-Pace, 2009)

Classes	Type de classe	Taux de personnes concernées
1	Un contexte économique difficile dans l'enfance pour des personnes en situation d'illettrisme	20 %
2	Un parcours sans heurt, des difficultés face à l'écrit modérées	15 %
3	Une enfance douloureuse, des difficultés importantes face à l'écrit, une sociabilité réduite	11%
4	Une enfance très heureuse, des difficultés modérées face à l'écrit sans conséquence sur le quotidien	29%
5	Une enfance heureuse, des difficultés face à l'écrit sans conséquence sur le quotidien	15%
6	Un contexte familial violent, une enfance difficile, des difficultés moindres	10%

« Dans le domaine de l'écrit, il existe une grande diversité de profils de compétences chez les personnes en difficulté. » (Murat, 2004, p. 4)

Nous nous attendons à trouver une telle diversité dans le rapport à l'Écrit des enfants et/ou adolescents. Des travaux préliminaires exploratoires ont été conduits en ce sens (Majaji & Besse, 2010, 2011b, 2013).

Une recherche auprès de 60 enfants de CP en difficulté sur l'Écrit (Majaji & Besse, 2010) s'est attachée à mettre en évidence différentes bases sur lesquelles s'appuyer pour construire des profils sur l'Écrit. L'analyse peut ainsi être réalisée en fonction des résultats obtenus par domaine (oral, lecture, production écrite) ou par situation (le domaine de la production écrite regroupe par exemple une épreuve de dictée et une épreuve d'expression personnelle), mais une analyse encore plus fine en fonction de la typologie des erreurs en production écrite semble d'autant plus intéressante pour comprendre le raisonnement des enfants sur l'Écrit.

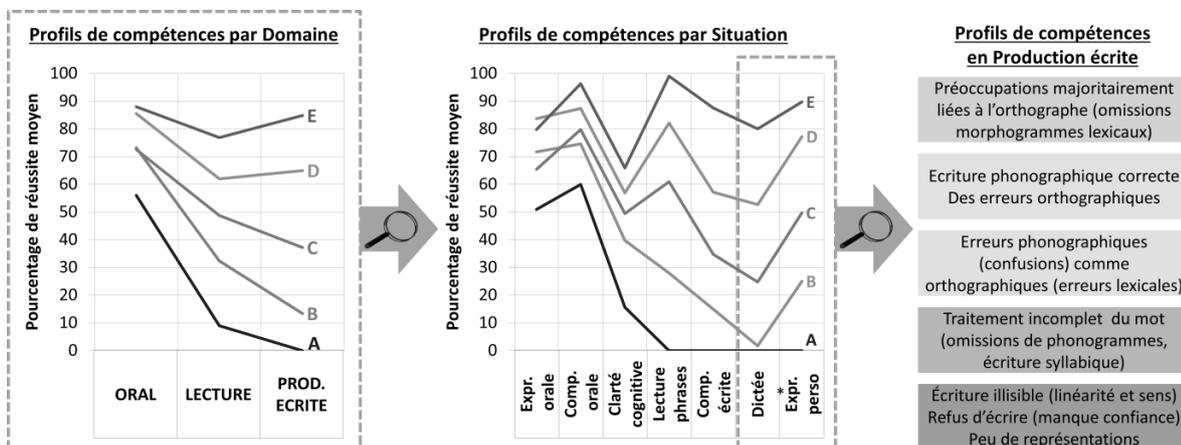


Figure 2 : Différentes façons de concevoir des profils sur l'Écrit (d'après Majaji & Besse, 2010)

Ce travail a été approfondi auprès de 10 jeunes de 16-18 ans scolarisés en SEGPA professionnalisante (Majaji & Besse, 2011b, 2013). L'exemple de John montre l'hétérogénéité de ses résultats et un investissement personnel des différentes branches de l'Écrit. La représentation schématique dite en radar permet d'en rendre compte<sup>6</sup>.

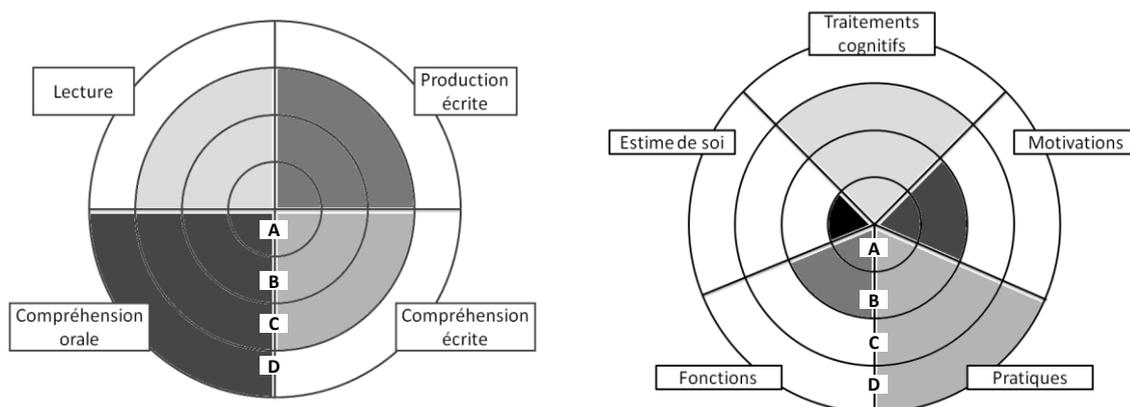


Figure 3 : Représentation en radar de l'appropriation de l'Écrit de John : à gauche, en fonction des traitements de l'écrit ; à droite en fonction des cinq axes d'appropriation de l'Écrit (d'après Majaji & Besse, 2013)

➤ Entre prévention et remédiation

Ainsi, il ne s'agit pas d'évaluer pour évaluer, mais pour prévenir et pouvoir mettre en place des actions pour aider les sujets à dépasser leurs difficultés (Ecalte, 2010) et ce, à partir de leurs propres connaissances et compétences : « (...) commencer à imaginer des stratégies éducatives pour s'appuyer sur ce qu'ils savent faire, plutôt que de les réduire à une incapacité générale » (Bélisle, 2006, p. 63). L'évaluation, qui permet de soulever différentes hypothèses autour des difficultés rencontrées (Guimard, 1997), peut alors aboutir à un accompagnement ou une prise en charge adapté au profil du sujet, c'est-à-dire au plus près de ses compétences et de ses stratégies. Si différents acteurs sont en jeu dans cet accompagnement, il est important qu'ils puissent coordonner leurs actions et coopérer entre eux, dans un travail de lien et de complémentarité autour de l'enfant, selon le rôle et les compétences de chacun (Viriote-Goeldel, 2007).

<sup>6</sup> Nous présenterons dans la partie suivante l'outil diagnostic à l'origine de ces résultats.

## II.1.c. Enquêtes et outils pour l'évaluation de l'Écrit

Nous allons maintenant présenter un panorama de quelques enquêtes et outils d'évaluation de l'Écrit, ainsi que leurs résultats. Ces études portent aussi bien sur le territoire français et ses particularités régionales, que sur le plan international, pour donner une vision la plus globale possible de l'existant.

De plus, même si notre travail de thèse porte uniquement sur des enfants d'âge scolaire, il nous semble intéressant de rendre compte de ce qui peut se faire auprès des adolescents comme des adultes, ceux-ci étant d'abord passé par les bancs de l'école.

### ➤ IVQ : l'évolution de l'illettrisme en France

L'enquête IVQ (pour Information et Vie Quotidienne) a été mise en place par l'INSEE pour la première fois en 2004 (Murat, 2004) et reconduite en 2011 (Jonas, 2012) à partir des mêmes outils de mesure. Elle s'adresse majoritairement aux personnes âgées de 18 à 65 ans vivant et ayant été scolarisées en France métropolitaine, pour évaluer leurs compétences en lecture-écriture et en calcul à partir de situations issues de la vie quotidienne.

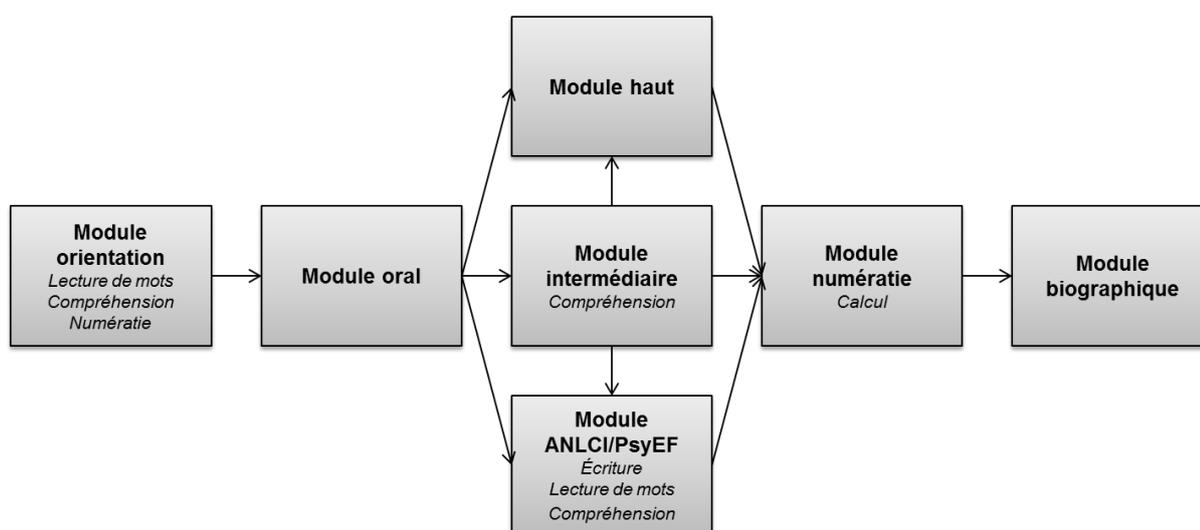


Figure 4 : Organisation générale de l'enquête IVQ (d'après ANLCI, 2013)

En ce qui concerne l'Écrit, l'enquête IVQ permet à la fois de mesurer la maîtrise de l'écrit et de l'oral dans la vie quotidienne, de dénombrer les personnes présentant

des difficultés dans ces domaines et de caractériser ces difficultés à travers des profils de compétence et des éléments issus du discours des personnes. Les épreuves proposées dans le module ANLCl/PsyEF (Besse et al., 2009) s'appuient sur des supports issus du quotidien et concernent la compréhension écrite d'un texte simple, la lecture (pochette d'un CD et titres de chansons) et la production écrite de mots et de pseudomots (liste de courses pour la maison). À cela s'ajoute les informations contenues dans le module biographique pour mieux cerner les représentations de la personne sur l'Écrit et son parcours (actuel et passé).

Entre 2004 et 2011, le taux d'illettrisme apparaît légèrement moins élevé : 7% contre 9% précédemment (ANLCl, 2013; Jonas, 2012).

*« L'illettrisme qualifie la situation de personnes de plus de 16 ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et à comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples. (...) »*  
(ANLCl, 2003)

Néanmoins, il ne nous semble pas que cette baisse de deux points soit du fait des aides gouvernementales mises en place pour l'aide à la réussite à l'école primaire. En effet, il s'avère que les enfants scolarisés en primaire en 2004, soit des enfants âgés de 6 à 11 ans en moyenne, ne font pas encore entièrement partie de l'échantillon de 2011, puisqu'ils ont alors entre 13 et 18 ans. Par ailleurs, signalons que les personnes les plus âgées dans l'échantillon de 2004 étaient également les plus en difficulté sur l'Écrit et ne font désormais plus partie du recueil de données de 2011. Il n'y aurait donc pas vraiment de variation significative entre les deux phases de l'enquête.

➤ PISA : une étude internationale auprès des adolescents

PISA (Consortium PISA.ch, 2011) est l'acronyme du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves<sup>7</sup>, mis en place par l'Organisation de Coopération et de

---

<sup>7</sup> Program for International Student Assessment

Développement Économiques (OCDE) pour comparer, sur le plan international, les compétences d'élèves de 15 ans en lecture-compréhension, en mathématiques et en sciences. L'épreuve se présente comme un test papier-crayon durant 2 heures, auquel s'adjoint un questionnaire de 45 minutes relatif au milieu familial des jeunes évalués, à leurs stratégies d'apprentissage et à leur motivation, notamment par rapport à la lecture. La lecture est en effet le thème principal de l'enquête en 2009. Ses différents aspects sont évalués pour vérifier la maîtrise de l'Écrit dans des situations du quotidien : compétences à localiser et extraire des informations, intégrer et interpréter, réfléchir et évaluer, en fonction de textes continus (narratifs ou informatifs) et non continus (tableaux, graphiques).

À noter que dans l'enquête PISA, les compétences sont évaluées en tant que savoir-agir, ressources à mobiliser pour résoudre des tâches complexes.

*« Ainsi, l'enquête PISA ne cherche pas à évaluer seulement la capacité des jeunes de 15 ans à reproduire ce qu'ils ont appris, mais aussi à transférer les connaissances acquises à des situations nouvelles et à des contextes variés. » (Florin, 2011, p. 22)*

Six niveaux de compétences sont ensuite définis, le niveau 2 correspondant au niveau de compétences minimal pour participer effectivement à la vie quotidienne. En France, les résultats en lecture sont identiques entre 2000 et 2009, avec un écart important entre les meilleurs et les moins bons élèves.

#### ➤ De la JAPD à la JDC

En France, sur le plan national et ce depuis 1998, chaque jeune d'environ 17 ans, quel que soit son parcours scolaire, se voit soumis à des épreuves évaluant ses performances en lecture lors de la Journée Défense et Citoyenneté (JDC), qui succède à la Journée d'Appel et de Préparation à la Défense (JAPD) en 2009.

Sur cette période (1998 à présent), trois générations de tests se sont ainsi succédé. Au départ, les quelques 800.000 jeunes convoqués annuellement passaient d'abord un test d'orientation collectif avant d'être redirigés vers un test spécifiquement adapté selon leurs performances (forme A ou B). Une refonte de l'évaluation a eu lieu en

2004 pour aboutir à la passation d'un test unique, identique pour tous. Enfin à partir de 2009, le test devient automatisé, avec des épreuves standardisées et automatisées (Rocher, 2012). Un écran sur lequel défilent les questions et un boîtier électronique remplacent le test papier-crayon, pour une évaluation dite moins scolaire mais plus ludique et interactive, favorisant une meilleure coopération des jeunes et une plus grande facilité de correction et de cotation pour les enquêteurs. La passation dure 25 minutes et s'adresse à un groupe d'une quarantaine de jeunes.

Quatre épreuves différentes leur sont présentées, l'objectif étant de repérer l'origine d'éventuelles difficultés en lecture et en compréhension écrite (De La Haye, Gombert, Rivière, & Rocher, 2011). Durant l'épreuve d'automatisme de la lecture, le jeune doit juger le plus rapidement possible de l'homonymie entre 20 paires de mots et de pseudomots présentés à l'écran. Il doit ensuite reconnaître des vrais mots dans une liste comportant également des pseudomots (les items étant à la fois écrits sur l'écran et lus à l'oral), ce qui permet de vérifier ses connaissances lexicales orales et d'évaluer son niveau de langue. Enfin deux épreuves sont proposées pour analyser les traitements complexes requis par la compréhension d'un document. L'une, à partir d'un programme de cinéma, cherche à comprendre comment le jeune s'y prend pour se repérer dans un document et trouver le plus rapidement possible la bonne information ; l'autre, vérifie la compréhension fine d'un texte narratif à partir de questions portant sur des informations explicites et implicites.

Huit profils de lecteurs ont ainsi été déterminés (De La Haye, Gombert, Rivière, Rocher, & Vourc'h, 2013).

*« Avec cette catégorisation, c'est d'abord le niveau en compréhension de l'écrit qui distingue les jeunes ayant des difficultés de ceux qui n'en ont pas. Puis, ce qui différencie les lecteurs médiocres des lecteurs efficaces relève du niveau lexical, c'est-à-dire de leur degré de connaissance du vocabulaire. C'est également le niveau lexical qui permet de repérer les jeunes ayant de sévères difficultés en lecture. » (De La Haye et al., 2013, p. 2)*

De façon générale, si 8 jeunes sur 10 sont des lecteurs efficaces, 1 sur 10 parvient à compenser ses acquis pour accéder à un niveau de compréhension minimal et 1 sur 10 se retrouve en grande difficulté de lecture.

➤ Évaluation des acquis à l'école : les évaluations nationales CE1 et CM2

En 1989, les premières évaluations nationales en français et en mathématiques sont mises en place pour tous les élèves entrant en CE2 et en 6è. À partir de 2005, ces évaluations sont dédoublées (une évaluation diagnostique en début d'année et une évaluation bilan en fin d'année) et déplacées aux classes de CE1 et de CM2, ce qui correspond à la dernière année du cycle 2 et du cycle 3. Les épreuves portent sur des contenus scolaires. Ainsi, en français, 60 items permettent d'évaluer la lecture, l'écriture, le vocabulaire, l'orthographe et la grammaire.

Désormais, ces évaluations ne sont exploitées qu'au niveau des écoles afin d'aider les enseignants dans leurs choix pédagogiques, puis transmises aux parents pour leur permettre de suivre les progrès de leurs enfants. Les derniers résultats nationaux publiés en 2011 pour les épreuves de français (Haut Conseil de l'Education, 2011) indiquent que près de 80% des élèves de CE1 ont de bons voire très bons acquis et les acquis sont fragiles ou insuffisants pour les 20% restant, contre 26% en CM2.

➤ L'outil Médial

L'outil Médial (Ouzoulias, 1995), ou moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti-lecteur, peut être utilisé par les enseignants et membres des RASED pour avoir une vision globale de l'enfant et de ses compétences dans l'apprentissage de la lecture et lui proposer, si besoin, un projet d'aide adapté. Il se compose de 21 items en CP contre 12 pour le CE1 (représentations et expériences de la lecture et de son apprentissage, décodage de pseudomots, compréhension d'une histoire racontée,

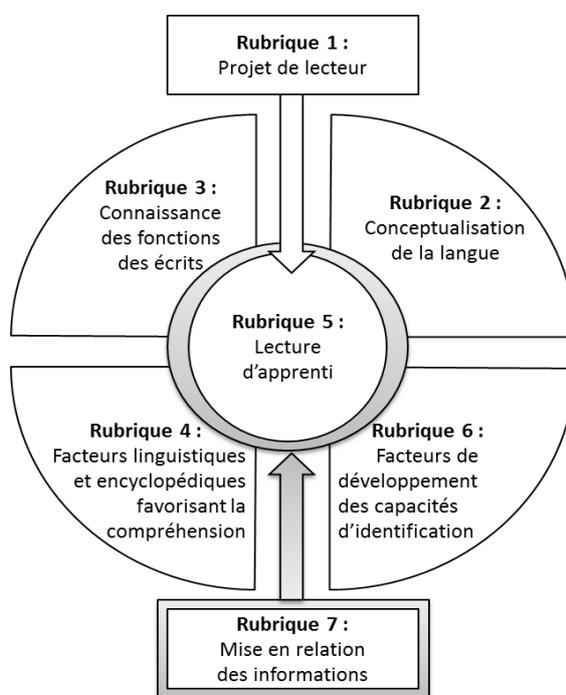


Figure 5 : Structure générale de l'outil Médial (source : Ouzoulias, 1995)

connaissance des conventions liées à l'écrit, structures d'un récit, langage technique, segmentations phrases-mots-syllabes, relations oral/écrit, monde du livre, connaissance des lettres et vocabulaire, conscience phonologique et stratégies de mémorisation).

➤ Le L2MA

La batterie L2MA (langage oral, langage écrit, mémoire, attention) est principalement utilisée dans la pratique orthophonique pour le diagnostic et l'évaluation des capacités linguistiques d'enfants du CE2 au CM2 (Chevrie-Muller, Simon, & Fournier, 1997). Elle se compose de 24 épreuves au total, parmi lesquelles le langage oral (compréhension, évocation du mot, expression, intégration) et le langage écrit (compréhension, stratégies de lecture, orthographe, récit à écrire) tiennent une place importante.

<b>LANGAGE ORAL</b>	<b>LANGAGE ÉCRIT</b>
<p style="text-align: center;"><b>COMPRÉHENSION</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ordres complexes</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>ÉVOCATION DU MOT</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fluence phonologique</li> <li>- fluence sémantique</li> <li>- antonymes ou contraires</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>EXPRESSION</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- phonologie « mots difficiles »</li> <li>- vocabulaire</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>INTÉGRATION</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- morphosyntaxe</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>LECTURE-COMPRÉHENSION</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- texte/images « Les Ours »</li> <li>- lecture-flash</li> <li>- morphosyntaxe</li> <li>- lecture-puzzle</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>LECTURE-STRATÉGIES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- logatomes « <i>assemblage</i> »</li> <li>- mots réguliers</li> <li>- mots irréguliers « <i>adressage</i> »</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>ORTHOGRAPHE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dictée de logatomes</li> <li>- dictée d'un texte               <ul style="list-style-type: none"> <li>- orthographe phonétique</li> <li>- orthographe d'usage</li> <li>- respect de la grammaire</li> </ul> </li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>RÉCIT ÉCRIT</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rédaction d'un texte « Les Ours »</li> </ul>
<b>MÉMOIRE</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- mots – mém. immédiate</li> <li>- mots – mém. différée</li> <li>- chiffres à l'endroit – mém. immédiate</li> <li>- chiffres à l'envers – mém. de travail</li> <li>- phrases</li> </ul>	
<b>ATTENTION</b>	<b>VISUO-MOTEUR</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- attention continue</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- test visuo-moteur</li> </ul>

Figure 6 : Structure de la Batterie L2MA (Chevrie-Muller et al., 1997)

➤ Les évaluations Alpha

Les Ateliers Alpha<sup>8</sup> (Guillot & Sablon, 2005, 2006) sont destinés à des petits groupes d'enfants de CP signalés en difficulté au début de l'apprentissage du lire-écrire. Ils ont pour but de motiver les enfants à la rencontre de l'Écrit à partir d'activités ludiques. Ils se déroulent sur l'année, en périscolaire, à raison de deux soirs par semaine et associent à la fois l'école et les parents lors d'échanges réguliers. Les compétences en lecture-écriture des enfants sont évaluées individuellement deux fois, avant d'intégrer le dispositif et en fin d'année scolaire. L'évaluation initiale

<sup>8</sup> Dispositif mis en place par Jean-Marie Besse et développé par le SIMEF (service interdisciplinaire pour les métiers de l'éducation et de la formation) à l'Université Lyon 2.

vient ainsi motiver l'avis des enseignants quant à la participation des enfants dans les ateliers, tout en permettant par la suite de s'adapter à leurs besoins. L'évaluation finale permet quant à elle de rendre compte de leurs évolutions.

Ces évaluations portent notamment sur la lecture et l'écriture de mots et de phrases, et sont complétées par un court entretien métacognitif sur l'école et les fonctions du lire-écrire.

### ➤ Récapitulatif

Voici un tableau récapitulatif des différents outils présentés :

Tableau 8 : Récapitulatif de quelques outils pour l'évaluation de l'Écrit

Outils ou enquêtes	Visée	Public ciblé	Administration	Domaine évalué	Résultats généraux
<b>IVQ</b>	Nationale	Adultes 16-65 ans	Individuelle	Oral Lecture Comp. Écrite Écriture	7% de personnes en situation d'illettrisme
<b>PISA</b>	Internationale	Adolescents 15 ans	Collective	Lecture Comp. Écrite	Écart important dans les performances
<b>JAPD/JDC</b>	Nationale	Adolescents	Collective	Lecture Connaissances lexicales Comp. Écrite	1/10 en grande difficulté
<b>Évaluations nationales</b>	Nationale	Enfants CE1 et CM2	Collective	Lecture Écriture Vocabulaire Grammaire Orthographe	20 à 30% d'acquis fragiles
<b>Médial</b>	-	Enfants CP à CE1	Individuelle et/ou Collective	Lecture/décodage Comp. écrite	-
<b>L2MA</b>	-	Enfants CE2 à CM2	Individuelle	Langage oral Lecture Compréhension Écriture	-
<b>Évaluations Alpha</b>	-	Enfants CP	Individuelle	Écriture Lecture	-

## II.1.d. Regard et estimations des enseignants et formateurs

Les différentes évaluations présentées ci-dessus ont le propre d'être ponctuelles, c'est-à-dire généralement valable à un moment donné de la vie du sujet. Qu'en est-il au quotidien ? Les enseignants comme les formateurs, sont au contact direct des apprenants. Ils peuvent apporter un regard complémentaire sur leurs élèves, qu'ils côtoient dans le cadre collectif et journalier de leur classe (Guimard, Cosnefroy, & Florin, 2007). Leurs représentations sur les difficultés d'apprentissage, notamment au niveau de l'Écrit, sont donc à interroger.

En Rhône-Alpes, une action a été spécifiquement menée auprès de jeunes supposés illettrés, âgés de 14 à 30 ans, en et hors dispositif de formation, pour mieux comprendre leur désinvestissement du langage écrit (Besse, Allegre-Laforet, Chalani, & Monteremal, 2004). Deux groupes de jeunes se distinguent. Les plus jeunes, entre 16 et 24 ans, sont marqués par la proximité de la fréquentation scolaire et expriment un sentiment d'échec face aux objectifs du système éducatif, en particulier dans le maniement de l'écrit. Les 23-30 ans expriment davantage un désir de réapprendre, liée à une motivation externe.

Basée sur des entretiens auprès d'acteurs de la formation et de jeunes, l'enquête révèle que les arguments des uns et des autres sont différents en termes de leviers et de freins à la mobilisation des jeunes dans leur rapport au langage écrit.

Tableau 9 : Arguments pour la mobilisation des jeunes face à l'écrit utilisés par les acteurs et par les jeunes eux-mêmes

	Arguments utilisés par les acteurs	Arguments utilisés par les jeunes
<b>Leviers à la mobilisation</b>	Utiliser l'écrit comme moyen second par rapport à un objectif premier ludique (26%)	Participer à un projet en lien avec ses centres d'intérêt (83%)
	Lier l'écrit avec les besoins de la vie quotidienne et professionnelle (22%)	
	Revaloriser l'estime de soi (20%)	Valoriser l'estime de soi (11%)
<b>Freins à la mobilisation</b>	Échanger avec des pairs ou des personnes extérieures (14%)	Sous-estimer ses compétences (54%)
	Dévaloriser, stigmatiser, engendrer une mauvaise estime de soi (52%)	Accorder une trop grande valeur à l'écrit (23%)
	Rappeler un vécu d'échec scolaire (13%)	Utiliser des écrits de niveau trop élevé (13%)
	Organiser l'action de façon inadaptée (11%)	Gérer un ensemble de problèmes (10%)

Le décalage exprimé entre les arguments des acteurs et des jeunes traduit l'écart entre leurs préoccupations. En termes de préconisations, les auteurs suggèrent d'utiliser une approche suffisamment différente du parcours scolaire des jeunes, sans jugement, en valorisant leurs compétences et en les plaçant comme acteurs pour qu'ils aient un regard sur leur propre fonctionnement (situation de coévaluation). L'accompagnement doit se faire à partir d'outils non-dévalorisants (pas spécifiques aux enfants), motivants (comme peuvent l'être un ordinateur, Internet, une bande dessinée, l'écriture SMS d'un téléphone portable) et en lien avec les contenants de la pensée (outils cognitifs).

Houssaye (2008) dresse un véritable historique des représentations du bon et du mauvais élève au cours du XXème siècle. À l'école, le contexte scolaire est en effet mouvant et les terminologies évoluent : « l'élève en échec scolaire » devient ainsi un « élève en difficulté » (MEN, 2007). Un faisceau de représentations multiples se tisse continuellement entre enseignants et élèves (Ecalte, 1998). Qu'est-ce qui caractérise alors un enfant en difficulté scolaire du point de vue des enseignants ? Leurs représentations sont généralement basées sur « les aspects cognitifs de la personnalité de l'enfant et ses attitudes face au travail » (Ecalte, 1998, p. 10). Les difficultés décrites sont davantage appuyées sur des comportements, des attitudes et des traits de personnalité, que sur des résultats scolaires, c'est-à-dire plutôt les caractéristiques intrinsèques des élèves (Desombre et al., 2010; Monfroy, 2002). La place de l'environnement est également largement citée (Do, 2007; Talbot, 2006). En interrogeant des parents d'élèves (dits profanes du milieu scolaire) et des enseignants spécialisés (dits experts), trois catégories émergent pour caractériser la réussite et la difficulté scolaire : en plus de l'environnement (famille et école et enseignants), se détachent ainsi les caractéristiques personnelles (aspects cognitifs, personnalité, comportements) et la culture, uniquement pour la difficulté scolaire.

Nous avons souhaité mener une recherche exploratoire pour mieux appréhender le concept d'élève en difficulté sur l'Écrit et comprendre les représentations des enseignants sur les compétences de leurs élèves (Majaji & Besse, 2011a). Notre échantillon se compose de 10 jeunes de 16-18 ans scolarisés en SEGPA professionnalisante encadrés par 4 enseignants (enseignements généraux et ateliers professionnels) d'une part et 37 élèves de CE2 issus de 12 classes repérés en

difficulté par leurs enseignants d'autre part. Les compétences à l'Écrit de l'ensemble des élèves ont été évaluées individuellement à l'aide d'outils spécifiques<sup>9</sup> à leur âge et à leur classe et comparées aux estimations de leurs enseignants (entretiens semi-guidés et questionnaires).

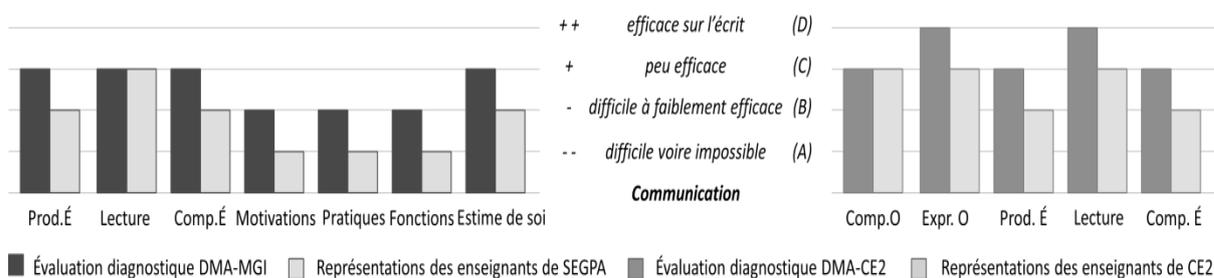


Figure 7 : Comparaisons entre compétences des élèves estimées et mesurées

De façon générale, les résultats montrent tout d'abord qu'il n'y a pas de compétences zéro sur l'Écrit. Les compétences réelles des élèves sur l'Écrit sont valorisées grâce au DMA, par rapport aux estimations des enseignants. La notion de difficulté reste variable d'un enseignant à l'autre, dépendante de ses objectifs d'enseignement, de ses représentations, de sa relation aux élèves ou de la place de l'élève dans la classe par exemple, mais l'élève en difficulté sur l'Écrit est toujours décrit du côté du manque.

## II.1.e. Synthèse

Les enfants qui n'apprennent pas ont encore beaucoup à nous apprendre (Lenoble, 2010). L'évaluation de leurs compétences peut permettre de mieux les comprendre. Mais le cadre général de l'évaluation doit être réfléchi en amont et en aval (Demogeot, 2007; Gerard, 2013) : place et statut de l'évaluateur, choix des outils et des objectifs en fonction de ce que l'on veut évaluer, prise en compte des résultats... Les motifs et conclusions de l'évaluation doivent aussi être expliqués et compris par le sujet évalué, afin de valoriser ses compétences.

<sup>9</sup> Se référer à la partie sur le DMA pour une présentation détaillée de ces outils (cf. II.2. Un outil diagnostic particulier : le DMA, pages 56 et suivantes)

*« Dans une société de la connaissance, nécessitant que les individus acquièrent des compétences complexes et puissent avoir confiance en leurs possibilités, l'évaluation devrait aider les élèves à réguler leurs apprentissages et à accroître leur autonomie, tout en les responsabilisant. Cela suppose, aussi, que les élèves soient informés sur les objectifs d'apprentissage à atteindre, afin d'être en mesure de progresser. » (Florin, 2011, p. 23)*

Il existe ainsi toute une dynamique entre dimensions cognitives et conatives au sein de l'évaluation.

Nous interrogerons également le mode de passation de l'évaluation : en individuel, comme la pratique généralement le psychologue, en favorisant les échanges et le dialogue avec le sujet interrogé, cherchant à mieux comprendre son fonctionnement, ou de façon collective, comme l'enseignant confronté à l'ensemble de ses élèves par exemple. De plus, le contexte de l'évaluation n'est pas à négliger, car il influence les performances (Toczek, Fayol, & Dutrévis, 2012).

Notre recherche aborde l'Écrit au sens large, sans le réduire à un cadre ou à un aspect unique tel que la lecture ou l'écriture. Nous cherchons au contraire à avoir une vue d'ensemble suffisamment précise des différentes représentations et compétences que le sujet peut manifester face à l'Écrit.

## **II.2. Un outil diagnostique particulier : le DMA**

Le diagnostic est la première étape de la remédiation. Il s'agit d'un moment clé pour situer le sujet à un moment donné de son rapport à l'Écrit, pour mieux comprendre sa façon d'appréhender l'Écrit. Un diagnostic fin permettra par la suite la mise en place d'une remédiation adaptée aux difficultés du sujet, tout en s'appuyant sur les compétences relevées.

### **II.2.a. Historique du DMA**

Le DMA, ou diagnostic des modes d'appropriation de l'Écrit (Besse, Luis, et al., 2004) est ancré au cœur du modèle théorique de l'appropriation de l'Écrit. Cet outil

de coévaluation dynamique permet d'aborder avec une personne en difficulté les différents domaines liés à l'Écrit, autour d'un entretien individuel et d'épreuves sur le lire – écrire (– parler).

- Né d'un besoin en matière d'évaluation de l'illettrisme...

Le DMA est né au début des années 1990 face au manque d'outils pour traiter la question de l'illettrisme et de son évaluation. Une première version du DMA, le DMA-Formation (dit DMA-F), a ainsi été créée par le *PsyEF* à la demande de formateurs en 1994-1995. Depuis, d'autres versions du DMA ont vu le jour, s'inscrivant dans le cadre théorique de l'appropriation de l'Écrit, chacune étant spécifique à une population donnée. Parmi celles-ci, il est possible de citer le DMA-Collège pour les collégiens, le DMA-MGI pour les jeunes repérés pendant la JAPD<sup>10</sup>, l'outil collectif *AFPA-PsyEF* pour repérer les personnes en difficulté au sein d'un groupe, le DMA-Justice pour les personnes incarcérées (Besse et al., 2003), jusqu'à la dernière version publiée en date, le DMA-Retz (Besse, Luis, et al., 2004).

- ... vers l'adaptation d'un outil pour les enfants en difficulté sur l'Écrit

Les premiers travaux sur le DMA s'adressaient plus particulièrement à une population d'adultes. Les recherches suivantes se sont intéressées à l'adaptation du DMA-Adulte auprès d'enfants en difficulté sur l'Écrit en fonction de leur niveau scolaire : d'abord le DMA-CP, puis le DMA-CE2 et enfin dans le cadre de cette thèse le DMA-CM2.

Le DMA-CP est ainsi né de l'adaptation du DMA-Adulte, mais s'inspire également de deux outils créés par le GRAAL<sup>11</sup> pour évaluer la lecture et l'écriture chez des enfants en fin de CP, dans le but de leur proposer l'aide la plus adaptée possible : l'EGLE (évaluation générale en lecture-écriture, en passation collective) et l'EILE (épreuve individuelle en lecture-écriture).

---

<sup>10</sup> JAPD : Journée d'Appel et de Préparation à la Défense, devenue Journée Défense et Citoyenneté (JDC) en 2011.

<sup>11</sup> Groupe de Recherche sur l'Apprentissage et l'Appropriation de la Lecture écriture

Le DMA-CP, initié en 2006 à l'Université Lyon 2 par les travaux universitaires d'étudiants en Master 1 de Psychologie du Développement et DEPS<sup>12</sup> (Constans-Ledoux, Molinie-Brionne, & Schoenauer, 2006; Jacquot & Wittig, 2006; Majaji, 2006) encadrés par Jean-Marie Besse et Marie-Hélène Luis<sup>13</sup>, a ensuite été affiné et validé en 2007 (Coquard-Peltret & Loup-Burdin, 2007; Lacroix-Bailly & Genin-Rajon, 2007; Simonin & Redoutey, 2007).

Le même travail a été accompli en 2009-2010 pour la construction du DMA-CE2, avec des étudiants de DEPS sous la direction de Jean-Marie Besse et Sara Majaji (Gatt, 2009; Roth, 2009; Smiraglia, 2010; Vial, 2009).

Le DMA-CM2 a été spécialement élaboré dans le cadre de cette thèse. Le DMA-CP et le DMA-CE2 ont également été revus en tenant compte des remarques précédentes, mais surtout dans un souci d'harmonisation des outils DMA-Enfants (notamment des objectifs, des critères et des référentiels identiques pour pouvoir faire des comparaisons entre les différents niveaux scolaires).

## II.2.b. Cadre général et démarche du DMA

- Favoriser la libre-expression et donner le droit d'oser

Les épreuves du DMA ont été conçues dans le but de rappeler le moins possible une situation d'examen ou un sentiment d'échec et une représentation négative de soi, comme pourrait – aurait pu – l'être parfois le contexte scolaire.

Le sujet, adulte comme enfant, même s'il éprouve des difficultés, n'a pas un niveau zéro de compétences sur l'Écrit : de par son environnement, la place de l'Écrit omniprésent dans la société, sa relation avec l'Écrit et son rapport avec d'autres usagers, le sujet devrait pouvoir montrer des savoirs et des savoir-faire sur l'Écrit. Mais pour mettre à jour ses compétences, il doit se sentir libre de s'exprimer. Le DMA s'attache à instaurer un cadre de confiance, en donnant notamment le droit de s'essayer à l'Écrit et en proposant au sujet une situation d'entretien individuel.

---

<sup>12</sup> DEPS : Diplôme d'État de Psychologie Scolaire.

<sup>13</sup> Marie-Hélène Luis est docteur en sciences du langage et membre de l'équipe de recherche du *PsyEF*.

- Aider à la prise de conscience de son raisonnement

L'entretien a ainsi une place centrale dans la passation du DMA. Le psychologue cherche à comprendre ce qui se joue dans le rapport à l'Écrit du sujet, mais sans émettre de jugement ou de rappel à la norme, pour aider le sujet à donner du sens par lui-même à la situation. Le DMA a été construit et doit être envisagé dans le cadre d'une « démarche de co-évaluation dynamique » (Besse et al., 2003, p. 45). Le DMA permet ainsi, au psychologue comme à la personne interrogée, de mieux connaître ses compétences dans son rapport à l'Écrit, ce que le sujet sait et ses représentations, de savoir où il en est et comment il se situe en fonction de ses expériences et de ses connaissances. Tout au long de la passation, sujet et psychologue sont donc en interaction constante (il ne s'agit pas de recueillir uniquement les réponses de la personne) et, comme dans le cadre de l'entretien critique, le psychologue cherche à ce que le sujet explicite ses réponses et puisse prendre conscience de son raisonnement.

- S'adapter à la personne rencontrée

Le DMA interroge l'Écrit au sens large (lecture comme production écrite), en tenant compte aussi des compétences du sujet à l'oral (en cas de difficultés à l'oral, une répercussion pouvant avoir lieu à l'écrit). Plusieurs activités sont ainsi proposées au sujet, la variété permettant d'aborder les différentes facettes de l'Écrit pour avoir un regard d'ensemble sur les compétences mobilisées par le sujet.

Les situations du DMA sont de difficulté variable et de complexité progressive pour faire entrer peu à peu le sujet dans l'écrit, mais ni trop difficiles (le sujet doit pouvoir rencontrer des réussites), ni trop faciles (l'adulte, par exemple, n'est pas infantilisé).

Les activités sont adaptées au sujet, en tenant compte de ses particularités (critère de l'âge par exemple, on ne proposera pas les mêmes activités à des enfants en début d'apprentissage, qu'à des jeunes en fin de scolarité ou ayant quitté l'école, ou des adultes insérés dans un milieu professionnel ou en formation).

Les activités sont construites autour de documents pouvant faire partie du quotidien des personnes et devraient par conséquent leur être familières, c'est-à-dire être le

plus proche possible de leur environnement et faire sens pour elles, comme peuvent l'être les écrits sociaux.

➤ Évaluer performances et compétences

La question du diagnostic avec l'outil DMA doit être abordée en tant qu'**approche dynamique**. Cela signifie d'une part que le diagnostic vaut à un moment donné de la vie du sujet, car l'appropriation de l'Écrit est en évolution permanente et que le sujet peut donner à voir des compétences et stratégies différentes dans une même activité. D'autre part, l'approche est dynamique, dans le sens où une même activité peut faire intervenir plusieurs modes d'appropriation de l'Écrit.

L'approche proposée par le DMA est double, interrogeant à la fois les **performances** et les **compétences** du sujet, pour avoir une idée, la plus complète (et complémentaire) possible, de son rapport à l'Écrit et ainsi viser l'élaboration d'un projet de remédiation.

Les scores aux différentes activités du DMA peuvent être traduits **en pourcentage de réussite**. Une répartition en quatre grands niveaux a été proposée pour les adultes (Besse et al., 2003), de A1 le moins performant, à D7 le plus efficace sur l'Écrit.

Tableau 10 : Répartition des scores au DMA-Adultes en fonction des niveaux

Niveaux	% de réussite	Groupes
A1	0%	<b>Groupe A : À côté de l'Écrit</b> Premières formes de l'illettrisme, témoignant déjà de cheminements et de conduites différents Peu performant en lecture et/ou production écrite de mots
A2	de 1 à 19,9%	Faibles performances en identification de mots : pas de lien régulier graphèmes/phonèmes De plus, l'accès au sens ne peut être atteint que quand les mots sont correctement identifiés
B3	de 20 à 39,9%	<b>Groupe B : Entrée dans l'Écrit</b> Pas de traitement efficace en production écrite et en lecture sur plus de la moitié des items
C4	de 40 à 69,9%	<b>Groupe C : Des acquis fragiles</b> Sensibilité particulière au jugement sur les compétences et fragilité dans les acquisitions. Efficacité des textes dépendante du scripteur et du lecteur.
C5	de 70 à 79,9%	Prédominance du principe phonographique sur l'orthographique, mais les procédures en écriture peuvent se combiner pour une meilleure efficacité
D6	de 80 à 89,9%	<b>Groupe D : Efficace sur l'Écrit</b> Communication efficace sur l'Écrit, en dehors de l'« illettrisme » En production écrite, voie orthographique majoritaire, ou alors utilisation du principe phonographique
D7	90% et au-dessus	En lecture, efficacité des mécanismes d'identification Automatisation des procédures

Pour ce qui est des enfants et pour tenir compte des différences d'appropriation de l'Écrit chez des sujets en cours d'apprentissage de la lecture-écriture, nous proposons une répartition plus précise en cinq grands niveaux, en fonction des pourcentages de réussite obtenus par les enfants, de A, groupe le moins performant, à E, groupe le plus performant.

Tableau 11 : Répartition des scores au DMA-Enfants en fonction des niveaux

Niveaux	Pourcentage de réussite	Groupes
A	de 0 à 19,9%	Groupe A : à côté de l'Écrit
B	de 20 à 39,9%	Groupe B : entrée dans l'Écrit
C	de 40 à 59,9%	Groupe C : acquisitions fragiles
D	de 60 à 79,9%	Groupe D : début de maîtrise de l'Écrit
E	80% et plus	Groupe E : efficace sur l'Écrit

Par ailleurs, avec le DMA, on ne s'intéresse pas tant aux résultats obtenus aux différentes épreuves (mesures quantitatives), qu'aux **procédures** et **stratégies** employées (approche plus qualitative).

*« (...) s'intéresser davantage aux démarches, aux conduites de la personne évaluée : on étudie par exemple la manière de lire ou d'écrire. Cette approche de l'évaluation, plus qualitative se centre sur la dynamique de la personne et vise à explorer au plus près les compétences, les processus de lecture ou d'écriture, les procédures de construction du sens, les types de représentation de l'activité de lecture. » (Besse, Luis, et al., 2004, p. 10)*

## II.3. Synthèse

Le sujet, ici l'enfant, doit être considéré comme faisant partie de plusieurs sous-systèmes qui s'entrecroisent (famille, école...), soit autant de milieux porteurs de cultures ou de visions de cette culture différentes (comme la culture de l'Écrit par exemple), au contact desquels il va se construire. Il importe alors de tenir compte de chacun d'eux pour avoir la vision la plus complète possible de l'enfant, de ses représentations et de son rapport à l'Écrit. Ceci implique tout autant d'interroger ces différentes sphères, de croiser les regards de chacun et d'accorder une attention particulière au cadre et au temps de la rencontre avec le sujet.

Tableau 12 : Synthèse sur le cadre général et la démarche adoptée dans la passation du DMA

Cadre général et démarche du DMA	
<b>Favoriser la libre-expression et donner le droit d'oser</b>	Situation d'entretien individuel Instauration d'un cadre de confiance Des situations éloignées du contexte scolaire Pas de compétences zéro sur l'Écrit
<b>Aider à la prise de conscience de son raisonnement</b>	Interaction constante psychologue-sujet Coévaluation dynamique des compétences Explicitation des réponses
<b>S'adapter à la personne rencontrée</b>	Des activités variées, de complexité progressive Adaptation au public rencontré Utilisation de documents familiers
<b>Évaluer le rapport à l'Écrit</b>	Intérêt porté aux procédures et stratégies mobilisées Compréhension du raisonnement du sujet Valorisation des compétences Établissement d'un profil sur l'Écrit Élaboration d'un projet de remédiation sur l'Écrit

### III. Médier, re-médier, reméd-ier

Le concept de remédiation semble actuellement être en plein essor, avec un nombre de publications croissant ces dernières années, au gré des différentes acceptions que ce terme revêt<sup>14</sup>. Certains concluent même à une banalisation du terme (Paour, Bailleux, & Perret, 2009).

La littérature scientifique rend ainsi compte de l'intérêt de nombre de chercheurs et de professionnels pour ce concept : médecins, psychologues, orthophonistes, cognitivistes, formateurs, enseignants, que cela soit dans le champ de la psychiatrie, de la psychologie, de l'éducation, de la pédagogie ou de la formation des adultes... Les synonymes utilisés pour caractériser la remédiation sont tout aussi variés – entraînement, rééducation, récupération, réhabilitation, réadaptation, reconstruction, réapprentissage, réappropriation... – et les propositions d'action encore plus diverses – mobiliser, stimuler, modifier, remanier, réorganiser, compenser, optimiser, actualiser, redynamiser, réactiver, réanimer....

<sup>14</sup> Le courant porteur semble actuellement être celui de la remédiation cognitive appliquée à la schizophrénie, largement développé dans la région lyonnaise, mais plus généralement les ECPA eux-mêmes ont publié récemment un catalogue d'outils de remédiation à l'usage des psychologues.

Le concept de remédiation semble ainsi recouvrir plusieurs réalités et le terme même de « remédiation » peut conduire à des interprétations diverses. Est-ce le fait de porter remède, de lutter contre l'échec ou contre quelque chose qui ne fonctionnerait pas ou mal, avec la volonté de soigner ou de réparer ? À moins qu'il ne faille y entendre le fait d'apporter une nouvelle médiation, de passer par un intermédiaire ? Alors, au final, quand on parle de remédiation, de quoi est-il question ?

### **III.1. Des acceptions différentes du concept de remédiation**

Nous avons d'abord tenté un recensement des différentes acceptions du terme « remédiation » dans la littérature scientifique, qu'elles soient proches ou non de notre propre sujet de recherche. Ainsi et de façon non-exhaustive, on entend parler de remédiation :

- auprès d'adultes schizophrènes présentant des troubles cognitifs liés à leur pathologie (Franck, 2007; Martin & Franck, 2012; Medalia & Choi, 2009; Wykes, Huddy, Cellard, McGurk, & Czobor, 2011),
- dans la théorie piagétienne et post-piagétienne, auprès de sujets rencontrant des difficultés d'apprentissage ou d'organisation de leur pensée (remédiation opératoire) (Bellano, 1997; Dolle & Bellano, 1989; Grégoire, 1992; Paour et al., 2009), notamment en lien avec l'objet écrit (Clavel, 1997; Clavel-Inzirillo, Brienne, & Eymin, 2003; Clavel-Inzirillo, Dufourmantelle, & Marquie, 2003; Montigon, 2005),
- dans le courant de l'éducation cognitive, ou éducabilité cognitive, pour aider les sujets à apprendre à apprendre (par exemple, Büchel & Paour, 2005; Higelé, 1987, 1997; Loarer, 1998; Paour & Cèbe, 1999; Sorel, 1987, 1994),
- dans la prise en charge cognitive et affective d'enfants présentant des troubles de la pensée (Douet, 2003), avec l'exemple d'une enfant sourde (Douet, 2004)
- appliquée à des sujets dyslexiques (D. Cohen et al., 2006) ou aphasiques (Jacquet, 2002), en difficulté en lecture (Blachman et al., 2004; Ecalle, Magnan, & Bouchafa, 2002) ou en orthographe (Bézu, 2010),

- pour des enfants présentant des troubles de l'attention (Forgeot, Guilé, & Cohen, 2011; Guilé, 2006),
- pour des sujets présentant des troubles de la mémoire, personnes âgées (De Rotrou, 2001) comme enfants en difficulté d'apprentissage (Delorme, Gonzalès, & Seguin, 2007),
- assistée par ordinateur (Wierzbicki, 2012) ou sur la base de jeux vidéo (Radillo, 2009)
- ...

La remédiation est ainsi proposée en réponse à nombre de troubles ou de difficultés, s'adresse à des publics variés, porte sur des objets et est conduite à partir d'outils différents.

### III.1.a. De pratiques différentes vers une démarche d'ensemble ?

Tentons maintenant de clarifier et de synthétiser ces différentes approches et pratiques, en dégagant leur noyau central et les critères qui soit les rapprochent, soit les démarquent les unes des autres.

Au sens littéral, remédier c'est « traiter par des moyens de **recours** adaptés » (traduction personnelle<sup>15</sup>, Demily & Franck, 2008). La remédiation peut aussi être considérée, au sens commun, comme « un ensemble d'exercices cognitifs ou d'interventions compensatoires visant à améliorer le fonctionnement **cognitif** » (traduction personnelle<sup>16</sup>, Medalia & Choi, 2009). Ainsi, de façon générale, la remédiation est entendue comme une aide complémentaire apportée sur le plan thérapeutique et/ou pédagogique. Elle vise une plus grande autonomie de la personne au quotidien, notamment sur les plans cognitif – améliorer les performances cognitives – et social – en termes d'insertion scolaire ou professionnelle par exemple. Elle est généralement construite autour de la notion de déficit, de trouble, de dysfonctionnement ou de manque, sous-tendant l'idée de

---

<sup>15</sup> “to treat by means of adapted remedies” (Demily & Franck, 2008, p. 1029)

<sup>16</sup> “a set of cognitive drills or compensatory interventions designed to enhance cognitive functioning” (Medalia & Choi, 2009, p. 353)

plasticité cérébrale ou d'**éducabilité** de l'intelligence. La remédiation est abordée tantôt du côté de la récupération des fonctions déficitaires (approche réparatrice ou restauratrice), tantôt du côté du développement des fonctions préservées (approche compensatrice) et selon les cas des aides cognitives peuvent également être apportées (aménagement de l'environnement).

Le Tableau 13 (page suivante) est construit à partir de quelques articles jugés pertinents et significatifs portant sur la « remédiation ». Il nous permet de donner une vue d'ensemble de ce concept et d'illustrer certaines de ses utilisations.

Tableau 13 (double page) : Vue d'ensemble du concept de remédiation et de quelques applications

Articles ciblés	Champ théorique de référence	Définition selon les auteurs	Objectifs	Public
(Paour et al., 2009)	<b>Socioconstructivisme</b>	méthode clinique de prise en charge des troubles et des fragilités développementales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- améliorer durablement le fonctionnement cognitif (adaptation à l'environnement) pour favoriser autonomie et bien-être</li> <li>- viser l'émergence de nouvelles compétences et stratégies ; favoriser la représentation et l'explicitation des actions, c'est-à-dire la conceptualisation des procédures utilisées, l'identification des mécanismes de son développement, par la création de micro-ondes (verbalisation, prise de conscience et métacognition</li> <li>- soutenir et développer l'estime de soi (processus affectifs et motivationnels)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- enfants</li> <li>- adolescents</li> <li>- adultes</li> </ul> <p>rencontrant des difficultés d'adaptation à leur environnement du fait d'une faible structuration ou d'un déficit de contrôle de leurs outils de pensée</p>
(Bellano, 1997) (Dolle & Bellano, 1989)	<b>Théorie opératoire d'inspiration piagétienne</b>	accompagnement du raisonnement de l'enfant dans sa construction du réel, passage des aspects figuratifs de la pensée aux opérations mentales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- guider le sujet vers une plus grande adaptation aux situations nouvelles, une autonomisation de sa pensée</li> </ul>	enfants
(Paour & Cèbe, 1999)	<b>Éducation cognitive</b>	apprendre à apprendre et à penser	<ul style="list-style-type: none"> <li>- éduquer les processus de la pensée par le développement et l'optimisation des principales fonctions cognitives du traitement de l'information</li> <li>- permettre l'apprentissage et l'adaptation à des situations nouvelles en dotant le sujet d'outils de pensée généraux</li> </ul>	toute personne en difficulté pour s'ajuster spontanément et rapidement aux exigences scolaires et professionnelles
(Douet, 2004)	<b>Troubles de la pensée</b>	prise en charge thérapeutique à médiation cognitive des troubles de la pensée	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prendre en charge la personne dans sa globalité : fonctions cognitives déficientes, dimensions relationnelles, significations affectives et symboliques</li> </ul>	enfants
(Martin & Franck, 2012) (Vianin, 2007) (Medalia & Choi, 2009)	<b>Schizophrénie</b>	démarche rééducative, inscrite dans le champ de la réhabilitation psycho-sociale	<ul style="list-style-type: none"> <li>- entraîner les fonctions cognitives déficitaires (stimulation) et/ou développer certaines fonctions préservées (compensation)</li> <li>- améliorer l'autonomie du patient dans sa vie quotidienne</li> <li>- favoriser le développement de stratégies adéquates aux situations rencontrées (résolution de problèmes)</li> <li>- renforcer l'estime de soi</li> </ul>	patients schizophrènes
(Wierzbicki, 2012) (Forgeot et al., 2011)	<b>Attention et outil informatique</b>	entraînement progressif des fonctions cognitives présentant un retard de développement	<ul style="list-style-type: none"> <li>- améliorer les capacités attentionnelles</li> <li>- restaurer l'estime de soi</li> <li>- construire des stratégies nouvelles et efficaces et restaurer la confiance dans sa propre capacité à utiliser à bon escient sa pensée,</li> </ul>	enfants de 5 à 12 ans souffrant de troubles attentionnels ou cognitifs

Place de l'animateur	Place de l'évaluation initiale et objectifs de remédiation	Outils et supports	Critères des activités proposées	Modalités de travail	Fréquence & Durée des séances
étayage sous forme d'« expériences d'apprentissage médiatisé »	concept d'évaluation dynamique associé à la zone proximale de développement				
- aide à la prise de conscience des actions, faire éprouver la conséquence des actions	Diagnostic préalable nécessaire (examen opératoire à partir d'épreuves piagétienne choisies en fonction de l'âge et du type de difficultés) à partir de la méthode d'entretien clinicocritique	6 modules : - travail initial sur les états (différences, ressemblances) - travail sur les actions (état final, état initial, transformation) - travail sur les représentations	- variées pour susciter l'intérêt - de juste niveau pour mobiliser la réflexion et solliciter des abstractions pseudo-empiriques	Conflit cognitif et sociocognitif	
- rôle de médiateur - aide à la prise de conscience de son propre fonctionnement (métacognition, sollicitations, réflexion critique)	évaluation initiale	Exemples d'outils : - ARL - PEI - ACTIVOLOG	- basées sur l'activité du sujet - dépouillées de contenus - contextualisées (sens) - adaptées (objectifs et besoins) - variées - difficulté croissante	groupale (place de l'interaction et du conflit sociocognitif)	40 à 200h d'application selon l'outil utilisé
- garant du cadre relationnel - mise en sens - confrontation de 2 appareils psychiques	évaluation cognitive	le DDCP - classier - relier	- graduées - interactives - adaptées au vécu des sujets	individuel ou groupal	dans l'exemple, ¼ d'heure hebdomadaire sur 3 ans
- accompagnement nécessaire par un thérapeute - rôle de médiateur entre les fonctions cognitives entraînées et les objectifs de remédiation	bilan neuropsychologique comme étape préalable indispensable pour objectiver les déficits cognitifs, en s'adaptant au patient et à son contexte  des objectifs de remédiation individualisés et discutés	Exemples d'outils : - IPT (6 modules) - CRT (3 modules, exercices papier-crayon) - RECOS (5 modules, exercices papier-crayon et informatisés) - RehaCom (assisté par ordinateur)	- adaptées (objectifs de traitement) - pertinentes (capacités du patient) - motivantes et contextualisées (centres d'intérêt et investissement du patient : motivation intrinsèque) - de difficulté croissante (renforcement positif)	groupale, individuelle, verbale ou informatisée	de 1 à 3h hebdomadaire, pour un traitement de 3 à 6 mois en moyenne selon les programmes
- encadrement - empathie et rassurance - aide à la compréhension du fonctionnement et prise de conscience des actions - restauration confiance et estime de soi - aide à la formalisation des commentaires de l'enfant	évaluation neuropsychologique préalable des déficits de l'attention, de la mémoire, des fonctions exécutives  des objectifs de remédiation clairs et discutés	Exemples de logiciels : - Cognibulle (10 ateliers)  - RehaCom (17 modules)	- ludique (motivation) - graduées (persévérance) - ciblées - variées - adaptées (niveau de compétences) - mise en situation dynamique et réaliste (participation active) - appui sur les réussites	en autonomie sur interface informatisée, avec des temps de discussion en groupe (3-4 enfants) ou avec le thérapeute	Pratique individuelle quotidienne avec possibilité de séances groupales selon les programmes, sur 6 mois en moyenne

D'un point de vue méthodologique, les **outils** et **supports** pouvant être utilisés sont nombreux selon les approches : l'outil informatique semble être de plus en plus attractif, de même que l'emploi de techniques mixtes combinant situations papier-crayon, manipulations concrètes, interactions verbales, interface informatisée. Du cadre ainsi mis en place vont dépendre la **fréquence** (généralement hebdomadaire ou bihebdomadaire) et la **durée** de la remédiation (une séance pouvant durer entre 20 minutes et 2 heures, pour une remédiation allant de 3 à 18 mois en moyenne), ainsi que son **application** (individuelle ou groupale) et la place de l'**animateur** au sein de ce dispositif (garant du cadre, rôle de médiateur, de guidage, de valorisation, favorisant réflexion et discussion).

Toutefois, la **démarche méthodologique** employée reste assez proche. Ainsi, de façon générale, le cadre méthodologique de la remédiation préconise d'abord une **évaluation initiale** (cognitive et/ou clinique), pour mettre à jour les capacités du sujet et/ou mieux objectiver les déficits cognitifs, tout en s'adaptant aux différences interindividuelles observées et en tenant compte du contexte de la personne, de son vécu, de ses projets.

Ceci participe à la mise en place d'**objectifs individualisés**, pouvant être régulièrement discutés au cours de la remédiation en fonction de l'évolution des sujets.

Partant de l'évaluation et des objectifs définis en amont, les exercices de remédiation proposés doivent répondre à plusieurs critères : des activités au contenu à la fois **pertinent, adapté, hiérarchisé, motivant, contextualisé et porteur de sens**. Ainsi, les contenus proposés sont fonction du niveau des sujets, de leurs troubles et des objectifs prédéfinis, tout en étant suffisamment variés pour favoriser l'intérêt des sujets. Leur difficulté est variable et la progression croissante pour induire une revalorisation et un renforcement positif des capacités. L'aspect ludique est privilégié par rapport à des contenus disciplinaires scolaires, les thématiques abordées sont choisies si possible selon les intérêts des sujets et leur lien avec la vie quotidienne, la tâche à accomplir devant faire sens pour les sujets sinon véhiculer une certaine notion de plaisir.

Au-delà des aspects cognitifs, des **aspects plus subjectifs** sont aussi pris en compte, tels que représentation de soi (prise de conscience de ses compétences et

difficultés), motivation (favoriser l'implication active des sujets pour aller vers une motivation intrinsèque en tenant compte des attentes et des envies des sujets, valoriser l'estime de soi) et métacognition (sollicitations, incitations à la réflexion critique et à la verbalisation, confrontation à l'avis d'autrui).

Nous soulèverons néanmoins quelques questions concernant le choix des outils et leur adaptation au public rencontré. En effet, un des logiciels utilisés dans l'accompagnement d'adultes schizophrènes (RehaCom<sup>17</sup>) se retrouve également proposé à des enfants (Forgeot et al., 2011), en réponse dans les deux cas aux troubles de l'attention manifestés par les sujets. Dans notre conception de l'accompagnement en remédiation, et même si les approches peuvent être assez proches, nous veillerons à différencier les supports utilisés auprès de ces deux publics, car adultes et enfants n'ont pas le même vécu ni les mêmes expériences, compétences et représentations par rapport aux apprentissages.

Nous nous interrogeons aussi sur la place de la métacognition quand le sujet se retrouve seul face à un ordinateur, même si des temps d'élaboration sont prévus en parallèle.

Ceci pose finalement la question du lien entre théorie et terrain, entre explicitation de la démarche et mise en place pratique.

### III.1.b. Un objet spécifique : l'Écrit

Voyons maintenant plus en détails ce qu'il en est de la remédiation appliquée à l'objet Écrit à partir de quelques exemples.

#### ➤ Remédiation opératoire sur l'écrit

Le travail de remédiation opératoire sur l'écrit s'inscrit dans le contexte de l'épistémologie génétique piagétienne et dans une perspective constructiviste. Faisant suite aux travaux en remédiation opératoire (Dolle & Bellano, 1989), Clavel (1996, 1997) a proposé d'appliquer la méthodologie de la remédiation cognitive à

---

<sup>17</sup> RehaCom pour Réhabilitation Computerisée, outil initialement conçu pour des patients cérébrolésés.

l'objet Écrit dans un travail de rééducation en orthophonie, en s'intéressant aux identifications en jeu dans la construction de la langue écrite. Elle part du même postulat de base inhérent au travail de remédiation opératoire, à savoir un défaut d'opérativité chez les enfants en difficulté en faveur d'un raisonnement basé sur la figurativité (appui majoritaire sur le constat des états du réel et non sur la prise de conscience de son rôle dans l'action) : ces enfants n'auraient pas été suffisamment sollicités par leur milieu pour faire le lien entre les actions et leurs résultats. En adaptant ce postulat à la langue écrite, elle fait plusieurs hypothèses quant au raisonnement des enfants rencontrant des difficultés pour entrer dans le lire-écrire : il n'y a pas d'identification des situations par différenciations et comparaisons (entre les lettres et les phonèmes par exemple), il n'est pas possible pour ces enfants de dépasser l'identification des états pour établir des opérations, ou bien il n'y a pas de généralisation des liens causaux conscients (pas de construction des opérations réversibles).

Ce travail de remédiation sur l'écrit est ainsi basé sur la dynamique entre perturbations, compensations et équilibrations : « La perturbation consiste toujours à évoquer une situation qui permettra au sujet de différencier les procédures nouvelles qu'il met en œuvre des anciennes. Ceci sera permis par la prise de conscience de la compensation et aboutira à une identification nouvelle qui élargira les possibilités d'actions et conduira à un nouveau palier d'équilibration. » (Clavel, 1996, p. 37)

La démarche est identique à ce qui est proposé en remédiation opératoire, mais avec un matériel expérimental composé de lettres, syllabes, mots, phrases en tant qu'objets cognitifs faisant partie du milieu de l'enfant.

Clavel (Clavel, 1996, 1997; Clavel-Inzirillo, Brienne, et al., 2003; Clavel-Inzirillo, Dufourmantelle, et al., 2003) a défini trois types d'actions nécessaires et interdépendantes dans l'activité d'écriture, pouvant être reliées à certains schèmes des opérations concrètes décrits par Piaget (son travail prend surtout en compte les deux premiers schèmes présentés) :

La **composition additive** (et la conservation) : « ajouter des unités linguistiques les unes aux autres pour former une unité de rang supérieur » (Clavel, 1996, p. 15)

Ce schème fait partie des opérations du domaine infralogique, permettant à l'enfant de composer les objets eux-mêmes par coordination du tout et des parties (axe syntagmatique).

Une activité basée sur ce schème permettra par exemple d'établir des identifications perceptives (abstractions empiriques) et de prendre conscience de la transformation obtenue en enlevant ou en ajoutant un graphème (décomposition, de la syllabe au graphème  $FA - A = F$  ; et recomposition, du graphème à la syllabe,  $F + A = FA$ ).

La **classification** (et l'**inclusion**) : le schème de classification permet de rassembler des objets en fonction d'un critère commun, tout en faisant abstraction des différences : « identifier (comparer), c'est-à-dire choisir une identité à l'exclusion des autres » (Clavel, 1996, p. 15)

Ce schème fait partie des opérations du domaine logico-mathématique, où l'enfant fait d'abord un travail sur des unités strictement identiques puis se ressemblant et peut agir en les mettant ensemble et en les différenciant, permettant à l'enfant de composer les objets entre eux (axe paradigmatique).

Il est ici possible de travailler à partir de verbalisation, signalement et rangement de syllabes en fonction de ce qui va bien ensemble (par exemple, les syllabes  $FA - FE - FI - FO - FU$  composant la classe des F). Le sujet sera alors amené à évoquer différences puis ressemblances, par rapport à la nature des lettres composant les syllabes ( $CHA - FA$ ),

L'**ordination** : « ordonner ces unités » (Clavel, 1996, p. 15)

Le sujet peut par exemple être amené à travailler par rapport à la situation spatiale des lettres composant les syllabes ( $AF - FA$ ), au regard de la double relation de sériation (une unité peut à la fois précéder une autre unité et en suivre une troisième).

Clavel s'est donc intéressée à l'analyse de la construction des identités linguistiques et aux procédures d'identification par la prise de conscience des fonctions de ces unités. Les différentes étapes de progression en remédiation opératoire sur l'écrit s'appuient sur la modélisation de Bellano (1992).

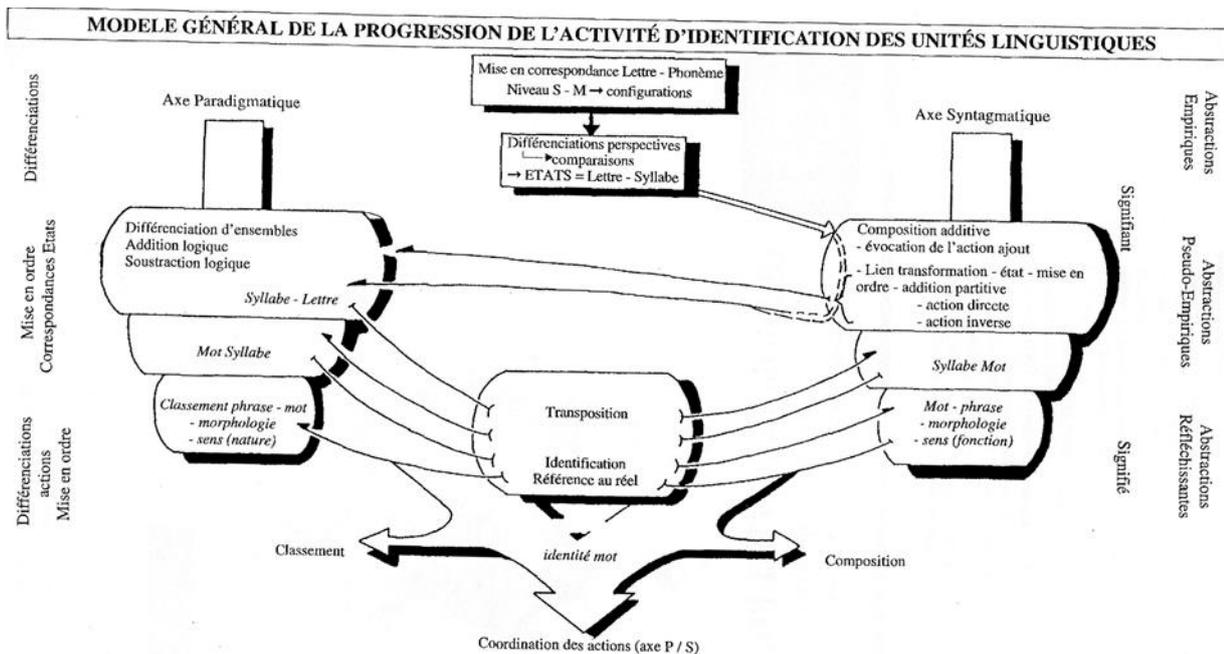


Figure 8 : Modélisation de la remédiation cognitive opératoire sur l'écrit (Clavel, 1997)

Ainsi, les premières identifications se font par indiçage perceptif (abstractions empiriques). Elles conduisent à des différenciations lettres-syllabes par rapport aux sons produits (F – FA – SA), permettant ensuite la comparaison entre des unités ne variant que par un seul critère.

Il y a ensuite prise de conscience des transformations, en faisant varier les unités grâce au schème de composition additive (F + A = FA, résultat de l'action de transformation entre le tout et les parties) et en coordonnant état initial et état final (action inverse),

Puis ces procédures pourront être transposées en introduisant au fur et à mesure des unités linguistiques plus grandes (lettres < syllabes < mots < phrases). Ainsi, dans la continuité du travail sur les différenciations, un travail portant sur le signifiant (identifications morphologiques) peut être proposé. De même, un travail sur la signification et la fonction des unités grammaticales (noms, verbes) peut être intéressant du point de vue de l'inclusion.

Clavel a notamment appliqué ses travaux à la construction de l'orthographe (Clavel-Inzirillo, Dufourmantelle, et al., 2003) ou pour mettre en évidence un défaut d'équilibre opératoire chez des enfants dyslexiques (Clavel-Inzirillo, Brienne, et al.,

2003). D'autres comme Montigon (2005), orthophoniste en IME<sup>18</sup>, se sont appropriés ses travaux dans le cadre de l'accompagnement de jeunes présentant une déficience intellectuelle et qui malgré leur scolarisation n'ont pas pu entrer dans un processus d'appropriation de l'Écrit.

➤ Remédiation et lecture/compréhension

Potocki (Potocki, Jabouley, Ecalle, & Magnan, 2012) propose un logiciel de **remédiation des difficultés de compréhension de textes** chez l'enfant au début de l'apprentissage de la lecture : LoCoTex (logiciel d'entraînement à la compréhension de textes). Cet outil s'adresse plus particulièrement aux apprentis-lecteurs faibles compreneurs, dans l'objectif d'améliorer leur compréhension littérale d'une part, et leur capacité de production d'inférences de cohésion et basées sur les connaissances d'autre part. Dans cette étude, le paradigme utilisé est de type pré-test/entraînement/posttest, avec un groupe expérimental de 39 enfants de CE1 entraîné via le logiciel LoCoTex pendant 10 heures (à raison de 30 minutes par jour, 4 jours par semaine, pendant 5 semaines) et un groupe contrôle de 20 enfants de CE1 qui ont seulement bénéficié d'un entraînement au traitement graphosyllabique grâce au logiciel Chassymo. Les résultats obtenus font apparaître qu'un entraînement spécifique à la compréhension a des effets positifs sur les performances en compréhension écrite de récits, en vocabulaire et en monitoring de la compréhension, par rapport à un entraînement au décodage.

Par ailleurs, si nos propres travaux portent davantage sur la production d'écrits, d'autres chercheurs (Schoenbach, Greenleaf, & Murphy, 2012) ont développé une approche assez similaire au modèle d'appropriation de l'Écrit, mais basée plus particulièrement sur les processus de lecture : the **reading apprenticeship approach**.

*« (...) les habitudes complexes et les activités propres aux lecteurs habiles peuvent être enseignées. Mais nous ne pensons pas qu'elles puissent être enseignées via une approche transmissive de l'enseignement, dans laquelle les stratégies sont montrées aux élèves, où ils sont*

---

<sup>18</sup> Institut Médico-Éducatif

*invités à les appliquer et on s'attend ensuite à ce qu'ils soient capables de les utiliser eux-mêmes. Nous voyons plutôt un genre d'enseignement et un environnement d'apprentissage qui peuvent développer la confiance et les compétences des élèves en tant que lecteurs de différents types de texte complexes, comme celui qui requiert l'interaction des élèves et des enseignants dans les multiples dimensions de la vie de la classe. C'est l'orchestration entre cet enseignement interactif et l'environnement d'apprentissage dans les classes que nous appelons une approche de l'apprentissage de la lecture pour développer les stratégies des lecteurs. » (traduction personnelle de Schoenbach et al., 2012, pp. 21–22)*

Les échanges métacognitifs et les interactions enseignant-élèves se trouvent donc au centre de cette approche de l'apprentissage de la lecture, permettant de lier plusieurs dimensions : sociale, personnelle, cognitive et liée à la construction de connaissances. Le groupe classe est ainsi perçu comme un environnement sûr, où chacun est libre de s'exprimer et peut apporter ses compétences, tout en gardant son identité d'individu et de lecteur. L'objectif reste le développement des processus de lecture et plus largement des connaissances liées aux différents types de texte, grâce à la conversation métacognitive, aux interactions et aux échanges de stratégies, en assimilant la situation de lecture-compréhension à une situation de résolution de problèmes.

#### ➤ Remédiation et orthographe

La question de la remédiation en orthographe peut être abordée de différentes façons selon les domaines de recherche et d'intérêt des auteurs. Clavel (Clavel-Inzirillo, Dufourmantelle, et al., 2003) privilégie, comme nous l'avons vu précédemment, une approche en lien avec la théorie piagétienne pour étudier les schèmes impliqués dans la construction de l'orthographe.

Bézu (2010) présente une étude de cas d'une enfant de 10 ans scolarisée en CM1, présentant de grosses difficultés à l'écrit. Elle bénéficie de 24 séances individuelles de remédiation (soit 12h), avec pour objectif de parvenir à une correction orthographique lexicale et syntaxique. Cette remédiation est basée sur le schéma explicatif de la construction des premières compétences orthographiques d'enfants graphoperformants, à partir d'activités d'entraînement de lecture, recherche et production écrite, personnalisées en fonction des difficultés rencontrées. Les progrès

de l'enfant à la fin de la remédiation sont conséquents, dus à la fois à un apprentissage explicite et implicite (transfert), permettant finalement de percevoir le système de l'écrit comme une trace ayant du sens.

### III.1.c. Synthèse

En fonction des outils et démarches utilisés, nos lectures nous conduisent finalement à regrouper les différentes acceptions du terme remédiation en fonction de deux grandes approches :

- une approche majoritairement centrée sur les contenus, où la remédiation semble synonyme d'entraînement, à partir d'exercices variés mais le plus souvent répétitifs pour mobiliser certaines fonctions cognitives ;
- et une approche majoritairement centrée sur les processus (les contenant), où la remédiation est envisagée comme apprentissage de procédures pour réorganiser la pensée.

## III.2. Notre conception de la remédiation sur l'Écrit

Nous avons tenté de proposer une revue critique du concept de remédiation en mettant en évidence certains éléments des approches considérées, en les détaillant, en les croisant et en les comparant entre eux. À partir de ces données et dans un souci de clarté et d'ouverture, essayons maintenant de définir ce que nous entendons par remédiation sur l'Écrit dans le cadre de notre travail de thèse.

Le référentiel sur lequel nous nous appuyons est principalement celui du **modèle théorique de l'appropriation de l'Écrit** (Besse, Luis, et al., 2004), sous-tendu par cinq axes complémentaires et interdépendants : ils permettent de situer le sujet à un moment donné de son rapport à l'Écrit, en fonction de ses motivations, de ses représentations de la langue, de sa manière de traiter l'Écrit, de ses pratiques et de la façon dont il décrit ses conduites. Il n'y a **pas de compétences zéro sur l'Écrit** : chacun s'approprie l'Écrit différemment selon son vécu, ses conduites, ses pratiques,

ses stratégies et ses représentations. S'approprier l'Écrit, c'est ainsi intégrer et reconstruire activement des éléments en lien avec l'Écrit, issus de dimensions sociales, cognitives et affectives, significatifs pour soi. Nous entendons alors le travail en remédiation sur l'Écrit comme une façon différente de s'approprier l'Écrit par rapport à ce qui avait pu être fait jusque-là.

Pour envisager des pistes de remédiation au plus près des compétences et des difficultés manifestées par le sujet, il s'agit tout d'abord de mieux comprendre son rapport à l'Écrit : le **diagnostic initial** constitue ainsi nécessairement la première étape de la remédiation. Dans la continuité du modèle théorique de l'appropriation de l'Écrit, notre choix se portera sur l'outil DMA, qui permet de situer finement le sujet dans son rapport à l'Écrit, pour mettre en évidence ses procédures, stratégies et représentations.

Nous emprunterons également certaines notions à la psychologie du développement (dans une perspective piagétienne et socioconstructiviste, autour de la méthodologie de l'entretien clinicocritique), à la psychologie cognitive (tout ce qui a trait à la connaissance des processus cognitifs en jeu dans les activités de lecture-écriture, au rôle des représentations de soi, à la dimension métacognitive) et à la linguistique (organisation de l'oral et de l'écrit, plurisystème graphique du français). De plus, l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique sont au cœur de la construction du parcours de remédiation (positionnement, attentes, objectifs concrets et atteignables, coconstruction d'un parcours adapté, mise en œuvre de situations d'apprentissage pertinentes, accompagnement des apprentissages, pratiques d'évaluation formative).

En termes de mise en place de la remédiation et devant la diversité des profils en termes de compétences et de difficultés à l'Écrit, il n'existe pas une solution unique qui serait valable pour tous les individus et dans toutes les situations (Blanchard, 2006); néanmoins, des grandes lignes ont tendance à se dégager et une **démarche générale** peut être préconisée.

Comme dans le modèle de l'appropriation de l'Écrit, en remédiation, il y a une **centration sur le sujet**, placé dans une dynamique d'apprentissage (pédagogie

participative). Cela ne va pas sans rappeler la théorie piagétienne où l'apprenant-acteur est placé au centre des apprentissages et pris en compte dans sa globalité.

Les hypothèses de travail que nous formulons, à la suite des travaux de Besse (Besse, Luis, et al., 2004), visent à faire **travailler deux axes** de l'appropriation de l'Écrit pour que la remédiation produise des effets : l'un du domaine cognitif (action) et l'autre du domaine des représentations (réflexion). Nous rejoignons ainsi l'idée de **clarté cognitive** (Downing & Fijalkow, 1984), avec un travail basé à la fois sur le code et sur le sens. Quand on parle de remédiation sur l'Écrit, il y a donc deux approches complémentaires, selon qu'on s'intéresse aux processus de bas niveau (travail sur l'objet Écrit en lien avec les processus cognitifs) et/ou aux processus de haut niveau (accent sur le sens et la réflexion du sujet sur ses pratiques et motivations). Ainsi, si le modèle de remédiation à l'Écrit de Clavel (1996) est plutôt de type *bottom-up* (identifier les unités linguistiques puis construire l'Écrit), nous nous situons plutôt, dans une approche post-piagétienne, sur un modèle de type *top-down*, comme le propose Ferreiro (2000) en psycholinguistique génétique : il existe toute une culture sur l'objet Écrit, qu'il convient d'abord de comprendre et de penser pour pouvoir ensuite le catégoriser.

Le versant cognitif du rapport à l'Écrit est généralement utilisé comme une entrée pour aborder les autres dimensions, telles l'affectif et le social, et ainsi mobiliser les cinq axes de l'appropriation de l'Écrit.

Nous gardons l'idée d'un **apprentissage dynamique** : les compétences et acquisitions ne sont pas figées une fois pour toutes mais valent à un moment donné de la vie du sujet, nécessitant tout au long de la remédiation une dynamique de construction et de mise en sens. Ainsi notre approche est basée, non pas sur des déficits ou des manques à combler mais sur des compétences à mobiliser, à remobiliser ou à construire. Notre démarche de remédiation sur l'Écrit se propose ainsi de combiner approche sur les contenus et approche sur les processus.

En termes de **contenus**, les activités et les situations proposées doivent être adaptées au sujet et ceci sur différents plans.

Les activités sont de difficulté variable et de complexité progressive, en fonction des compétences et difficultés relevées lors de l'évaluation initiale, tout en tenant compte

de la progression du sujet dans le processus de remédiation. Elles doivent être de juste niveau, ni trop faciles pour favoriser la motivation du sujet, ni trop difficiles pour ne pas le mettre en échec.

Les activités sont suffisamment variées et pertinentes pour garder l'attention et la motivation du sujet. Les contenus utilisés font le plus possible référence à ses centres d'intérêt pour faciliter son investissement et son appropriation. Elles sont construites autour de documents familiers et concrets, porteurs de sens pour le sujet, le plus proche possible de son environnement et de la réalité quotidienne. Comme dans la pédagogie des adultes (Lenoir, 1997), elles doivent rappeler le moins possible une représentation de soi négative ou un contexte scolaire, survalorisé et source potentiel d'échecs antérieurs.

Ceci nécessite que le **parcours** de remédiation soit **coconstruit** avec le sujet pour lui donner sens. Les **objectifs** de remédiation sont discutés, à la fois ambitieux, motivants, mais atteignables ; ils peuvent être réajustés au fil de la remédiation. La progression du sujet doit être mise en évidence et les compétences sont valorisées tout au long de la remédiation.

L'**animateur** est le garant du cadre et accompagne le sujet dans son parcours de remédiation. À l'écoute du sujet, il l'encourage et le valorise pour favoriser une estime de soi positive. Côté processus, il aide à la prise de conscience des compétences et des stratégies, grâce à la verbalisation, mettant en ainsi en jeu les concepts de conflit cognitif et sociocognitif et de métacognition. Il ne s'arrête cependant pas sur les seuls aspects cognitifs, mais tient également compte des aspects cliniques et psychoaffectifs du fonctionnement des lecteurs-scripteurs.

*« (...) il semble que la remédiation, technique pourrait-on dire, ne puisse fonctionner que pour autant que le « remédiateur » puisse se comporter également en « thérapeute » par rapport à un modèle pluriel. » (Barré-de Miniac, 2000a, p. 26)*

Les vignettes cliniques, issues de notre pratique ou de précédents travaux de recherche (Majaji & Besse, 2011b) et présentées dans le Tableau 14, nous permettent d'illustrer et de synthétiser nos propos :

Tableau 14 : Quelques illustrations pour approcher notre conception de la remédiation sur l'Écrit

Éléments à prendre en compte	Vignettes cliniques
<b>Favoriser un cadre de confiance pour valoriser les compétences</b>	Lors d'un entretien avec Emmanuel (6 ans, scolarisé en CP), ce dernier refuse d'écrire sous prétexte qu'il ne sait pas faire. Après plusieurs sollicitations l'incitant à marquer comme il pense, il se décide finalement à produire quelque chose. Si sa production n'a pas de sens au premier regard, nous insistons sur le fait qu'il connaît beaucoup de lettres et leur valeur sonore, qu'il sait écrire de petits mots familiers... Ne se sentant pas jugé mais encouragé à poursuivre, il se montrera alors capable d'expliquer comment il s'y prend pour écrire : il écoute, prend les lettres de son prénom et les mélange pour avoir quelque chose de différent.
<b>Travailler sur la notion de conflit (socio) cognitif et faire expliciter les réponses</b>	Trois jeunes adolescents d'un IME sont occupés à écrire une lettre (travail sur les représentations et fonctions de l'Écrit). À plusieurs reprises, ils s'interrogent sur la façon d'écrire un mot et sont en désaccord (ils n'entendent pas le même son ou ne le transcrivent pas de la même façon). Avec un étayage suffisant, ils peuvent exposer leurs avis, tenter d'apporter des arguments (par comparaison avec d'autres sons, d'autres mots), jusqu'à se mettre d'accord sur la bonne correspondance.
<b>Coconstruire des objectifs et un parcours de remédiation avec l'apprenant</b>	Habib, 47 ans, suit une remise à niveau en français. Ses objectifs consistent à réapprendre à lire-écrire, notamment de la poésie. Au vu de ses difficultés comme de ses motivations, un travail progressif mêlant conscience phonologique, discriminations de sons, correspondances phonographiques est entrepris sur les poèmes (planifications d'idées, rimes...). Petit à petit, Habib est capable de revenir sur ses productions, de se corriger et de prendre conscience des progrès réalisés.
<b>S'appuyer sur les stratégies en place pour élargir représentations et connaissances</b>	Quand elle lit, Mélis (6 ans, CP) ne s'appuie que sur l'initiale des mots qu'elle extrait correctement avant d'inventer la suite du mot. Nous travaillerons avec elle sur ses stratégies d'identification de mots, lui proposant notamment des mots commençant par la même initiale pour qu'elle puisse mettre en place de nouvelles stratégies (travail d'identification/différenciation à partir d'unités de plus en plus complexes).
<b>Prendre en compte les particularités des publics</b>	Quand Cassandre et Jean écrivent respectivement MS pour maison et MKN pour mécano, nous pourrions conclure que chacun utilise une écriture de type syllabique (une graphie pour une syllabe), nécessitant une remédiation identique. Mais Cassandre a 6 ans, elle est au CP, alors que Jean, 52 ans, n'a jamais été scolarisé. En dépit de difficultés semblables, tous deux nécessitent en fait une approche, des objectifs, des activités et des supports différents, adaptés à leur spécificité.
<b>Proposer des activités de difficulté variable et progressive</b>	À l'IME, les trois adolescents sont engagés dans un travail portant sur la conscience phonologique et la sériation. L'écrit est apporté petit à petit, les activités de plus en plus complexes selon les avancées des jeunes : travail sur les sons à partir du bruit fait par des clochettes (identification/différenciation), identification de l'initiale puis de la rime d'un mot à l'oral (syllabe puis son), travail de correspondance à l'écrit sous forme de loto...
<b>Proposer des activités variées</b>	Titouan (7 ans, CP) oppose un refus catégorique à l'idée d'écrire. Pourtant, il n'hésite pas à taper des mots sur le clavier d'un ordinateur. Nous utilisons cet intérêt pour le mettre en confiance. Plus tard, nous lui proposerons de poursuivre sur un tableau blanc effaçable, avant qu'il ne se sente suffisamment à l'aide pour écrire sur des feuilles (noms sous l'image puis productions libres) et garder une trace de ses productions.
<b>Proposer des activités concrètes et porteuses de sens</b>	Des adultes en formation professionnelle de maçon suivent en parallèle des cours de remise à niveau en français. Pour garder leur attention et favoriser leur motivation, un travail à l'écrit est conduit à partir de plans pour bâtir un mur : ils travaillent le vocabulaire à l'oral puis à l'écrit, grâce à des supports concrets faisant sens pour eux et éveillant leur intérêt car ancrés dans une pratique professionnelle. De plus, les allers-retours entre réflexion et expérimentation semblent leur permettre une meilleure intégration de ces connaissances.

La remédiation ainsi mise en place doit favoriser la prise de conscience de son fonctionnement, de ses représentations et des processus impliqués face à l'Écrit, de façon à pouvoir les réorganiser, les remanier et construire de nouvelles compétences.

## **IV. Problématique et hypothèses**

Tout comme donner une définition unique de l'illettrisme s'avère ardu tant la singularité des personnes rencontrées conduit à parler plutôt d'illettrismes (au pluriel), la notion de difficulté sur l'Écrit semble, elle aussi, revêtir différents aspects et renvoyer à des organisations complexes et différenciées. Tentons, à l'aide du modèle de l'appropriation de l'Écrit et des outils DMA qui y sont adossés, d'apporter notre contribution pour caractériser la construction du rapport à l'Écrit des enfants à l'école élémentaire, notamment quand ces derniers rencontrent des difficultés pour s'approprier l'Écrit.

En ce sens, notre problématique de recherche et nos objectifs sont doubles :

- il s'agit, dans un premier temps, **d'observer précisément le rapport à l'Écrit d'enfants à l'école élémentaire, pour comprendre comment ceux-ci s'approprient l'Écrit au CP, au CE2 et au CM2 ;**
- partant de ce constat sur leurs compétences et leurs difficultés à l'Écrit, nous serons amenée, dans un second temps, à **proposer à des enfants de CM2 de participer à des ateliers de remédiation sur l'Écrit, pour les accompagner vers une autre réflexion et appropriation de l'Écrit.**

Nos hypothèses de recherche peuvent alors être présentées comme suit :

## **IV.1. Hypothèses portant sur la phase diagnostique**

**H1 : Dans le prolongement des travaux conduits auprès d'adultes en situation d'illettrisme, les outils et la démarche du DMA, adaptés à des enfants scolarisés à l'école élémentaire, permettent d'observer avec précision la façon dont ils s'approprient l'Écrit.**

**H1.1 Le DMA envisage l'Écrit dans ses différentes dimensions (cognitives, sociales, personnelles), ce qui le distingue d'autres moyens et cadres d'évaluation utilisés dans le contexte scolaire qui peuvent conduire à une sous-estimation des compétences réelles (largeur de champ inter-évaluations et prise en compte des potentialités).**

**H1.2 Le DMA participe d'une compréhension précise de la façon dont les enfants cheminent sur l'Écrit et se l'approprient, du CP au CM2. Face à l'Écrit, les différences inter et intraindividuelles observées chez les enfants au fil de leur scolarité permettent de rendre visible le développement progressif de leurs compétences à l'Écrit et leurs progrès du fait de la scolarisation, tout en soulignant les particularités des enfants en difficulté.**

Ces différences peuvent s'observer sur différents plans :

- dans le traitement global des informations écrites **(A)**,
- dans les activités impliquant directement la lecture et la compréhension écrite **(B)**,
- dans les activités de production d'écrits **(C)**,
- mais aussi tenant compte du rapport à l'Écrit dans toutes ses dimensions **(D)**.

Ces observations donneront ainsi lieu à plusieurs sous-hypothèses :

- **H1.2B.1** Les compétences en lecture et en compréhension écrite sont liées.
- **H1.2B.2** Le type d'items à lire (pseudomots vs. vrais mots) exerce une influence sur les performances en lecture.
- **H1.2B.3** La fréquence des items à lire (vrais mots fréquents vs. vrais mots peu fréquents) exerce une influence sur les performances en lecture
- **H1.2B.4** La longueur des items à lire exerce une influence sur les performances en lecture.
- **H1.2B.5** Le type de questions auxquelles doivent répondre les enfants après lecture d'un texte (questions implicites vs. explicites ou lexicales) joue une influence sur les performances en compréhension écrite.
  
- **H1.2C.1** Compétences en dictée et en expression personnelle sont liées.
- **H1.2C.2** Les activités de dictée et d'expression personnelle permettent de mettre en évidence des procédures et des stratégies différentes chez les enfants de CP, CE2 et CM2.
- **H1.2C.3** Nos échantillons de recherche de CP, CE2 et CM2 sont représentatifs de la population des enfants de l'école élémentaire.
- **H1.2C.4** Le type d'items à écrire (pseudomots vs. vrais mots réguliers, vrais mots irréguliers) joue une influence sur les performances en dictée.
- **H1.2C.5** La longueur des items à écrire (items courts ou items longs) joue une influence sur les performances en dictée.
- **H1.2C.6** La production écrite personnelle des enfants s'allonge en fonction de leur niveau d'aisance et de leurs performances pour écrire.
- **H1.2C.7** Au fil de leur scolarité, les enfants développent progressivement de nouvelles compétences syntaxiques en production d'écrits (utilisation des majuscules et de la ponctuation).

- **H1.2C.8** Au fil de leur scolarité, les enfants développent progressivement de nouvelles compétences orthographiques en production d'écrits.
- **H1.2C.9** Le type de destinataire (familier ou non-familier) auquel les enfants doivent écrire un courrier joue une influence sur leurs performances en situation d'expression personnelle.
  
- **H1.2D** À partir de l'ensemble des données recueillies grâce au DMA, des profils sur l'Écrit peuvent être établis, permettant de regrouper les enfants en fonction de traits et de caractéristiques partagés pour traiter et se représenter l'Écrit.

## **IV.2. Hypothèses portant sur la phase reméditative**

**H2 : Un travail de remédiation sur l'Écrit, en appui sur la création d'un journal scolaire, permet de conduire les enfants de CM2, notamment ceux dits en difficulté sur l'Écrit, vers une appropriation de l'Écrit plus complète.**

Le travail de remédiation alors engagé auprès de ces enfants, en appui sur le modèle de l'appropriation de l'Écrit, entraîne :

- **H2.1** une diversification et une complexification de leurs représentations sur l'Écrit,
  
- **H2.2** une plus grande autonomie dans leurs pratiques de lecteurs-scripteurs,
  
- **H2.3** une communication à l'Écrit plus efficace avec le développement de compétences en lecture-écriture et une plus grande confiance en soi.



# Partie 2 : Méthodologie

## I. Organisation générale de la recherche

### I.1. Présentation

De façon générale, ce travail de recherche interroge le rapport à l'écrit d'enfants de CP, CE2 et CM2, pour mieux comprendre la façon dont ils se sont approprié – ou non – la lecture-écriture et pouvoir ensuite leur proposer un accompagnement au plus près de leurs difficultés comme de leurs compétences.

#### I.1.a. Projet et objectifs de recherche

Pouvoir mener des travaux de recherche au sein d'écoles peut parfois ressembler au parcours du combattant, entre fédérer différents acteurs autour d'un même projet et obtenir les autorisations nécessaires à sa conduite.

Courant **2011**, c'est avec le soutien d'une psychologue scolaire travaillant dans un RASED<sup>19</sup> d'un arrondissement de Lyon au niveau socio-économique assez hétérogène que nous avons pris contact avec l'école A où elle intervenait. Le directeur se montrant ouvert à notre travail de recherche, nous avons été accueillie par l'équipe enseignante, après avoir reçu les autorisations de l'IEN<sup>20</sup> de la circonscription et de l'IA<sup>21</sup> du Rhône (cf. Annexe 1a : Cadre de la recherche 2011).

Le travail de recueil de données portait alors uniquement sur la **phase diagnostique** : viser une meilleure compréhension du rapport à l'écrit des élèves, vérifier notamment ce qu'on entend par l'expression « enfant en difficulté » à l'écrit,

---

<sup>19</sup> RASED = Réseau d'Aides Spécialisées aux Enfants en Difficulté

<sup>20</sup> IEN = Inspecteur de l'Éducation Nationale

<sup>21</sup> IA = Inspection Académique

cibler les difficultés rencontrées mais aussi dégager leurs compétences (passations de DMA) et confronter les regards des enseignants (questionnaire).

L'année scolaire suivante, en 2011/**2012**, le directeur de l'école A a obtenu sa mutation pour l'école B de la même circonscription, tout en nous proposant de poursuivre notre recherche dans cette nouvelle école (cf. Annexe 1b : Cadre de la recherche 2012).

À la phase diagnostique s'est alors ajoutée la **phase reméditative**, avec l'idée d'accompagner des élèves en difficulté sur l'Écrit à s'approprier l'Écrit différemment, pour leur (re)donner le goût et le plaisir du lire-écrire et élargir leurs représentations sur l'Écrit.

Tableau 15 : Calendrier général de la recherche

	2011		2012					
	mai	juin	janvier	février	mars	avril	mai	juin
<b>DMA-CP</b>								
<b>DMA-CE2</b>								
<b>DMA-CM2</b>								
<b>Journal scolaire</b>								
<b>Réunions parents</b>								

Ce travail de recherche a été effectué dans le respect du code de déontologie, avec en particulier le respect de la parole de l'enfant/élève et de la confidentialité qui s'y rattache.

### I.1.b. Situation des écoles

Les écoles A et B appartiennent toutes deux au même arrondissement de Lyon.

**Le groupe scolaire A** est quelque peu excentré sur le plan géographique. L'école primaire est encadrée de barres d'immeubles qui donnent droit sur la cour de récréation. Les familles issues de ce quartier sont majoritairement issues de l'immigration et caractérisées par un milieu socioéconomique faible, un faible niveau

d'études et un fort taux de chômage. Elles semblent peu impliquées au niveau de l'école. Un nombre important d'enfants présentent des troubles du comportement ou témoignent d'une certaine violence (physique ou verbale). L'année 2011 voit se relayer plusieurs enseignants remplaçants (congé maternité, arrêt maladie, burn out). Pour autant, l'école ne bénéficie d'aucune aide supplémentaire et n'est pas classée ZEP<sup>22</sup> car elle se trouve rattachée à un collège accueillant les enfants des communes voisines, soit des milieux plus favorisés.

**L'école B**, plus facilement accessible, se situe dans un quartier proche, sur une grande avenue qui regroupe plusieurs écoles. C'est un grand groupe scolaire, avec 9 classes en primaire. Une grande partie des familles est issue de l'immigration et certaines ont été relogées dans le quartier suite à la démolition de logements sociaux à proximité. Le milieu socioéconomique général est plus élevé que dans l'école B et les parents semblent davantage impliqués dans la scolarité de leurs enfants. Il y a aussi moins de problèmes de comportement de la part des enfants, même si quelques conflits entre école et familles persistent.

## **I.2 Plan de recherche général**

Notre travail de thèse peut être découpé en deux parties : une phase évaluative et une phase remédiate. Le plan de recherche général se présente alors comme suit :

---

<sup>22</sup> ZEP = Zone d'Éducation Prioritaire

Tableau 16 : Plan de recherche général de notre thèse

Phases de la recherche	Phase 1 diagnostique			Phase 2 remédiate																																										
<b>Lieu de la recherche</b>	2 écoles primaires de la ville de Lyon de niveau socioéconomique faible à moyen Écoles A (2011) et B (2012)			1 école primaire de la ville de Lyon de niveau socioéconomique faible à moyen École B (2012)																																										
<b>Échantillons</b>	159 enfants tout venants de 3 niveaux scolaires CP – CE2 – CM2 et répartis comme suit :		14 professeurs des écoles à temps plein ou partiel en CP, CE2, CM2 et répartis comme suit :		2 classes de CM2 comptabilisant 47 enfants au total																																									
	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> <th>Σ</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>CP</td> <td>18</td> <td>26</td> <td>44</td> </tr> <tr> <td>CE2</td> <td>29</td> <td>32</td> <td>61</td> </tr> <tr> <td>CM2</td> <td>17</td> <td>37</td> <td>54</td> </tr> <tr> <td>Σ</td> <td>64</td> <td>95</td> <td>159</td> </tr> </tbody> </table>			A	B	Σ	CP	18	26	44	CE2	29	32	61	CM2	17	37	54	Σ	64	95	159	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> <th>Σ</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>CP</td> <td>2</td> <td>2</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>CE2</td> <td>2</td> <td>4</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>CM2</td> <td>2</td> <td>2</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Σ</td> <td>6</td> <td>8</td> <td>14</td> </tr> </tbody> </table>			A	B	Σ	CP	2	2	4	CE2	2	4	6	CM2	2	2	4	Σ	6	8	14	21 enfants issus des 2 classes de CM2 retenus pour leurs résultats au DMA-CM2 et/ou en tenant compte de l'avis des enseignants et répartis en 4 groupes différents	
	A	B	Σ																																											
CP	18	26	44																																											
CE2	29	32	61																																											
CM2	17	37	54																																											
Σ	64	95	159																																											
	A	B	Σ																																											
CP	2	2	4																																											
CE2	2	4	6																																											
CM2	2	2	4																																											
Σ	6	8	14																																											
<b>Type de passation</b>	Passation individuelle			Passation collective	Passation individuelle	Passation collective																																								
<b>Protocoles de recherche</b>	DMA		Questionnaire enseignants	Questionnaire collectif	Questionnaire individuel	Ateliers journal scolaire																																								
<b>Structure des protocoles</b>	5 axes de l'appropriation de l'Écrit impliqués (traitements cognitifs, métacognitif, métalinguistique, pratiques, motivation)		Utilisation et place de l'Écrit dans sa classe	Représentations sur l'Écrit	Représentations sur l'Écrit	Vidéos des séances de remédiation	Brouillons d'articles et articles publiés dans le journal scolaire																																							
	4 domaines explorés (oral, méta, lecture, production écrite)		Définition d'un enfant en difficulté sur l'Écrit de façon générale																																											
	12 épreuves-activités différentes		Profil individuel des enfants en difficulté dans la classe																																											
<b>Critères d'analyse</b>	Analyse quantitative et qualitative selon les performances et compétences mesurées et observées grâce au DMA (observations, % de réussite, conversions, niveaux A B C D E)		Analyse qualitative et comparaison aux résultats mesurés grâce au DMA (observations, niveaux A B C D E)	Prétest-posttest  Groupes expérimental vs. témoin	Prétest-posttest	Interactions Autonomie Métacognition Comportement	Planification Production écrite Révision																																							
<b>Durée</b>	Entre 45 minutes et 1h15 de passation		30 minutes	30 minutes	1 heure	21 séances d'1h pour chaque groupe																																								
<b>Calendrier de passation</b>	d'avril 2011 à juin 2011 et de janvier 2012 à mai 2012			mars 2012	mars 2012 et juin 2012	de mars 2012 à juin 2012																																								

## II. Phase 1 diagnostique

### II.1. Population expérimentale

Les enfants ciblés sont des élèves de 3 niveaux scolaires différents – CP, CE2 et CM2 –, l'objectif étant de vérifier si au cours de la scolarité des profils en lecture-écriture ressortent plus particulièrement chez les élèves rencontrant des difficultés à l'Écrit.

Les enfants en difficulté versus sans difficulté ont été désignés par leurs enseignants. Ces derniers ont eu à remplir un court questionnaire notamment pour mieux connaître leurs représentations des élèves en difficulté sur l'Écrit.

En parallèle, les rencontres avec les enfants ont été organisées sur le temps scolaire et au sein de l'école, sous la forme d'un entretien individuel (1h-1h30 d'entretien autour d'activités sur le lire-écrire), pour cibler les difficultés et valoriser les compétences des élèves à l'aide d'outils diagnostiques (DMA) conçus spécifiquement dans ce cadre. Une autorisation écrite avait été préalablement demandée aux parents concernés (cf. Annexe 2a : Autorisations parentales pour les rencontres individuelles autour du DMA)

N'ont pas été prises en compte les autorisations incomplètes, où les parents n'avaient pas coché distinctement leur choix (autorise ou n'autorise pas mon enfant à participer), pour veiller à la meilleure information possible des familles, dans le respect de la déontologie.

Tableau 17 : Répartition générale des enfants rencontrés en fonction des niveaux scolaires

Niveau scolaire	Nombre d'enfants rencontrés à école A	Nombre d'enfants rencontrés à école B	Total
CP	18	26	44
CE2	29	32	61
CM2	17	37	54
Total	64	95	159

## **II.2. Des outils diagnostiques sur l'Écrit : les DMA-Enfants**

### II.2.a. Contexte général des DMA-Enfants

#### ➤ Choix des situations

Dans les DMA-Enfants comme dans le DMA-Adulte, trois grands domaines sont représentés : l'oral, la lecture et la production écrite. Un questionnement métacognitif ponctue l'ensemble de la passation pour mettre en évidence la réflexion de l'enfant sur l'Écrit et constitue ainsi un quatrième domaine d'investigation.

Chaque grand domaine se divise en plusieurs temps d'activités et situations d'entretiens, présentés comme suit à l'enfant durant la passation : entretien initial, compréhension orale, production écrite – dictée, interprétation de supports variés d'écrits, production écrite – expression personnelle, fonctions des écrits, expression orale, compréhension écrite, lecture de mots, métalangage de l'écrit, entretien métacognitif, entretien final.

Suivant le modèle théorique de l'appropriation de l'Écrit, les situations proposées dans les DMA-Enfants utilisent des supports concrets, adaptés à l'âge des enfants et porteurs de sens pour eux, c'est-à-dire que les enfants peuvent être amenés à les rencontrer dans leur quotidien. Mais les situations ont également été élaborées en tenant compte des programmes officiels de l'Éducation Nationale (B.O. 2008), pour s'appuyer sur les apprentissages rencontrés par les enfants à l'école.

Quelle que soit la version du DMA-Enfants utilisée, il faut garder en mémoire que les enfants sont en cours d'apprentissage et que le DMA va renseigner sur l'appropriation de l'Écrit chez l'enfant à un moment donné de son apprentissage, c'est-à-dire au moment de la rencontre.

#### ➤ Ordre et durée de passation

L'ordre dans lequel ces situations sont présentées n'est pas fortuit. Il vise à faire entrer progressivement l'enfant dans les différentes activités, pour apprendre à le connaître dans son rapport à l'Écrit et le mettre le plus en confiance possible (on ne

lui demande pas d'emblée d'écrire, pour le rassurer et se distancer le plus possible du cadre scolaire). Il veille également à éviter une charge cognitive trop importante en alternant activités et supports proposés (la production écrite n'est pas non plus la dernière activité proposée, car elle nécessite une certaine attention et concentration de la part de l'enfant). Les situations d'entretien constituent également des temps où l'enfant peut se poser et revenir sur les activités passées pour donner son point de vue.

De façon générale, la durée totale de la passation est variable, selon le rapport que l'enfant entretient avec l'Écrit. Si la production écrite peut s'avérer plus longue pour certains enfants en difficulté recherchant par exemple les bonnes correspondances phonèmes-graphèmes, d'autres passeront plus rapidement sur les questions posées dans l'entretien, n'étant pas habitués à ce qu'on leur demande comment ils s'y prennent.

La durée de passation va aussi s'allonger avec le niveau scolaire, la rencontre avec un enfant de CM2 étant plus longue qu'avec un enfant de CP : les activités peuvent se complexifier (un enfant de CM2 peut par exemple lire un texte plus long qu'un enfant de CP), les questionnements sont plus précis s'adaptant au niveau de réflexion de l'enfant.

### ➤ Architecture générale

Quoiqu'il en soit, l'architecture générale des DMA-Enfants et les critères utilisés pour construire les différentes activités sont semblables, de façon à pouvoir faire des comparaisons entre les tranches d'âge ou d'une activité à l'autre au sein du même outil.

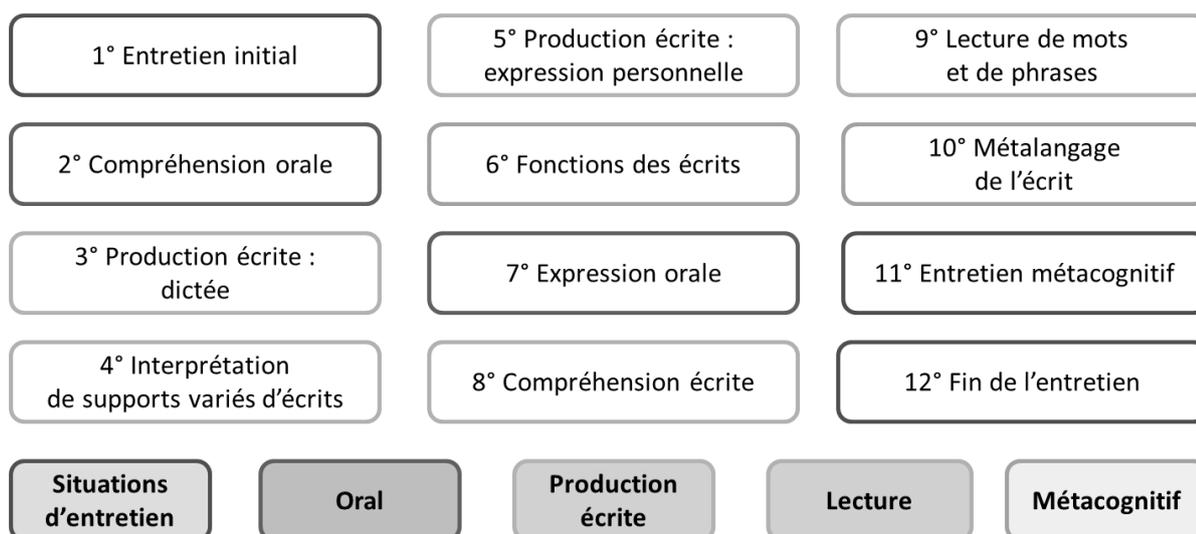


Figure 9 : Architecture générale des DMA-Enfants

## II.2.b. Détail des situations proposées dans les DMA-Enfants

Voyons maintenant les différentes situations des DMA-Enfants dans le détail, étant entendu que chaque version du DMA-Enfants est consultable dans son ensemble en annexes (cf. Annexes 3 : Présentation des outils DMA-Enfants).

### ➤ Entretien initial

C'est un temps d'accueil nécessaire et bénéfique à la suite de la passation, car il permet de poser les bases de la rencontre entre l'enfant et le psychologue. Ce dernier explique les raisons de sa présence, et présente le cadre de travail à l'enfant, en veillant à le rassurer et à le mettre le plus en confiance possible. Cette première rencontre avec l'enfant permet aussi de recueillir les premiers indices relationnels et d'aisance verbale de l'enfant, tout en tenant compte de sa posture et de son attitude.

Différents thèmes sont ensuite abordés par le psychologue pour mieux comprendre l'enfant rencontré et son vécu, notamment dans son rapport à l'Écrit : informations générales, famille et entourage, centres d'intérêt et loisirs – représentation actuelle de l'école, parcours scolaire – rapport à l'Écrit, pratiques de lecture et pratiques d'écriture – situations de gêne liées à l'Écrit.

Ces éléments sont intégrés tout au long de la passation du DMA, pour éviter d'être trop intrusif (ne pas proposer une succession de questions lourdes type interrogatoire) et rentrer plus vite dans les autres activités, tout en recueillant les informations nécessaires. Pour ne pas influencer les réponses de l'enfant et dans un souci de cohérence, le découpage proposé fait en sorte que les thèmes abordés soient en lien avec l'activité que l'enfant vient de réaliser (par exemple, suite à l'activité de lecture, des questions lui sont posées pour mieux connaître son rapport à l'Écrit et ses pratiques liées à la lecture).

Tableau 18 : Présentation des situations d'entretien initial dans les DMA-Enfants

	CP	CE2	CM2
<b>Thèmes abordés</b>		Informations générales sur l'enfant Famille et entourage Centres d'intérêt et loisirs Représentation actuelle de l'école Parcours scolaire Rapport à l'Écrit et pratiques de lecture Rapport à l'Écrit et pratiques d'écriture Situations de gêne liées à l'Écrit	

### ➤ Compréhension orale

C'est la première activité proposée à l'enfant pour son côté peu scolaire, facile d'accès et distrayant. Elle permet de rassurer l'enfant et de l'amener à entrer progressivement dans les activités suivantes.

L'enfant écoute une conversation orale enregistrée, évoquant une situation de la vie courante. Il doit ensuite répondre à une série de questions. Il a la possibilité d'écouter l'enregistrement deux fois et de modifier ses réponses ; seules les réponses données suite à la deuxième écoute seront prises en compte sur un plan quantitatif.

Les questions posées sont de deux types : portant sur des informations explicites (l'information est directement disponible en écoutant la conversation) et implicites (l'enfant doit recouper des informations entendues et faire des inférences). Pour ces dernières, l'enfant doit justifier sa réponse en expliquant comment il a fait pour le savoir.

Tableau 19 : Présentation des épreuves de compréhension orale dans les DMA-Enfants

	CP	CE2	CM2
<b>Thème de la conversation</b>	La boulangerie	Le repas	Mélanie et sa mère
<b>Questionnement</b>	3 questions explicites & 3 questions implicites		

➤ Production écrite : dictée

La situation de dictée est ici intéressante car elle permet un contrôle simple des mots et des procédures, pour observer les stratégies et procédures utilisées par l'enfant sans modèle et la nature des erreurs commises (phonographiques versus orthographiques).

Mais demander à l'enfant d'écrire sous dictée doit être soigneusement réfléchi pour tenter de s'éloigner le plus possible de l'exercice scolaire stressant, tout en motivant le fait d'écrire. Les situations de dictée des DMA se veulent présentées de façon ludique et pouvant faire sens pour l'enfant, avec le dictionnaire des extraterrestres en CP, la liste d'anniversaire en CE2 et une liste de témoins et d'indices pour identifier un voleur en CM2.

L'activité commence par l'écriture du prénom de l'enfant et se termine par des demandes d'oralisation (signalement et verbalisation), permettant à l'enfant d'effectuer un retour sur sa production.

Tableau 20 : Présentation des épreuves de dictée dans les DMA-Enfants

	CP	CE2	CM2
<b>Thème</b>	Le dictionnaire extraterrestre	La liste d'anniversaire	Enquête : un vol au musée
<b>Items</b>	Écriture du prénom		
	6 pseudomots 3 mots réguliers 3 mots irréguliers	8 pseudomots 8 mots réguliers 8 mots irréguliers	
	Demandes d'oralisation		

L'enfant doit transcrire différents items : des pseudomots, des vrais mots réguliers et irréguliers. Les pseudomots sont des items inventés que l'enfant n'a par définition jamais rencontrés et qui permettent de tester la voie par assemblage. Les mots

irréguliers permettent quant à eux de vérifier la voie par adressage, l'enfant ne pouvant respecter les contraintes orthographiques (présence de morphogrammes lexicaux) que si ces mots font déjà partis de son lexique mental.

Les mots réguliers sont des mots dont les correspondances phonème-graphème sont établies à partir des 45 phonogrammes de base<sup>23</sup> (Catach, 1980) et ne comportent pas de morphogrammes.

Au contraire, les mots irréguliers présentent au moins un des graphèmes de niveau 2 ou 3 (Catach, 1980) et/ou des morphogrammes lexicaux (marquant l'appartenance à une série de mots, comme la lettre T à la fin de « petit » pour donner « petite » au féminin).

Ces items remplissent plusieurs critères : ils sont de longueur variable (en tenant compte du nombre de phonogrammes), inventés en faisant varier les sonorités et l'alternance voyelle-consonne pour les pseudomots ou référencés dans des bases de données pour les mots existants.

La base de données EOLE (pour échelle d'orthographe lexicale) (Pothier & Pothier, 2004) propose un catalogue de mots issus de textes parus dans la presse nationale (vocabulaire employé dans la vie quotidienne à l'écrit) que les enfants seraient capables d'écrire à un âge donné. Cinq niveaux d'expertise sont ainsi représentés (CP, CE1, CE2, CM1, CM2), et les mots sont classés en fonction de leur pourcentage de réussite.

Les (vrais) mots choisis dans les situations de dictée des DMA-Enfants sont tous issus de cette base de données et censés être correctement orthographiés par au moins 75% par les enfants de la tranche d'âge représentée :

*« Une notion est acquise lorsqu'elle est réussie par 75% de la population testée. » (Pothier & Pothier, 2004, p. 12)*

---

<sup>23</sup> Liste des 45 phonogrammes de base : a, e+é, (e)+è, ai, i, o, au, eau, u, eu, (e), ou, an, en, in, (en), on, un, (i), ï, y, il(l), oi, oin, p, b, t, d, c+qu, g+gu, f, v, s+ss, (c)+ç, (s) intervocalique, z, x, ch, j, (g)+ge, l, r, m, n, gn.

Par ailleurs, des particularités apparaissent selon les versions des DMA-Enfants utilisées. Avec l'âge scolaire, le nombre d'items mais aussi le nombre de phonogrammes présents dans les items augmentent. Si la longueur des items choisis pour le DMA-CP tient compte, au-delà du nombre de phonogrammes, du nombre de syllabes dans les items, c'est pour faire face à une éventuelle écriture syllabique de la part de l'enfant. En CE2 et en CM2, la difficulté s'accroît également avec l'emploi de critères grammaticaux (morphogrammes grammaticaux), liés au genre et au nombre des mots, pour lesquels les enfants devraient être en mesure d'apporter des explications (Gaulmyn et al., 1996).

Tableau 21 : Caractéristiques des items utilisés dans la situation de dictée du DMA-CP

Nombre de syllabes et de phonogrammes	Pseudomots	Mots réguliers (% réussite EOLE)	Mots irréguliers (% réussite EOLE)
<b>1 syllabe ou 2 phonogrammes</b>	ga ur	feu (80)	chat (89)
<b>2 syllabes ou 4 phonogrammes</b>	duni micou	maison (85)	ballon (86)
<b>3 syllabes ou 6 phonogrammes</b>	atulik vécola	animal (76)	colonie (82)

Tableau 22 : Caractéristiques des items utilisés dans la situation de dictée du DMA-CE2

Nbre de phonogr.	Pseudo mots	Mots rég. (%EOLE)	Mots irrég. (%EOLE)	Marques	fém.	masc.	pluriel	singulier
<b>3</b>	Arou Odin	ami (95) vrai (81)	enfant (97) huit (91)			ami_ vrai_	enfantS	ami_
<b>4</b>	Léane Thévy	cadeau (100) joli (93)	donner (75) photo (90)		joliE	donné _		cadeau_
<b>5</b>	Célian Timéo	animer (78) idéal (86)	journée (75) présent (83)		animéE idéalE		présentS	journée_
<b>6</b>	Linael Suniva	génial (77) motiver (81)	chocolat (92) personne (76)		motivéEs	génial _	motivéeS personneS	chocolat_

Tableau 23 : Caractéristiques des items utilisés dans la situation de dictée du DMA-CM2

Nbre de phonogr.	Pseudo mots	Mots rég. (%EOLE)	Mots irrég. (%EOLE)	Marques	fém.	masc.	pluriel	singulier
<b>4</b>	Kéfi Nila	noir (100) clair (100)	peintre (91) connu (81)		noirEs connuE	clair_s	noireS clairS	connuE_
<b>5</b>	Clémie Octar	témoin (85) pointu (100)	curieux (81) lunette (94)			pointu_	lunetteS	
<b>6</b>	Artenjo Dustime	troubler (92) gardien (100)	poignard (75) vêtement (79)		troubléE		vêtementS	poignard_
<b>7</b>	Bolugret Métrapou	révolté (100) spécial (86)	employé (75) téléphone (87)		employéE	révolté_ spécial_		révolté_ téléphone_

➤ Interprétation de supports variés d'écrits

L'enfant est invité à s'exprimer à partir de deux photographies représentant des scènes de la vie urbaine qu'il peut être amené à rencontrer dans son quotidien : un cinéma, une librairie, un fleuriste, un coiffeur, une médiathèque, une poste. Cette activité permet de repérer les informations privilégiées par l'enfant pour identifier la scène (nature des informations : indices graphiques, iconiques, matériels), d'observer comment il met en lien image et mots et de repérer comment il utilise les informations écrites à sa disposition.

Tableau 24 : Présentation des épreuves d'interprétation de supports variés d'écrits dans les DMA-Enfants

	CP	CE2	CM2
<b>Supports</b>	Cinéma Librairie	Fleuriste Salon de coiffure	Médiathèque Poste
<b>Questionnement</b>	Identification de scènes de la vie urbaine Prise en compte des indices utilisés (graphiques, iconiques, matériels) Questionnement complémentaire faisant appel aux informations écrites contenues dans les supports		

➤ Production écrite : expression personnelle

Dans cette activité, il s'agit d'observer la capacité de l'enfant à produire de l'écrit narratif personnel et les modalités de traitement utilisées en situation d'expression personnelle sans modèle (procédures employées, nature des erreurs). La dimension pragmatique peut également être interrogée (notamment au CM2 avec la rédaction de deux courriers, avec la prise en compte du destinataire, la mise en forme propre à une lettre) ainsi que la structure du récit et des phrases ou la ponctuation. La demande de production d'écrits peut également être motivée (lettres rédigées dans un but donné ou histoires inventées pouvant être données à d'autres enfants qui pourront ensuite les lire).

Tableau 25 : Présentation des épreuves d'expression écrite personnelle dans les DMA-Enfants

	CP	CE2	CM2
<b>Thème</b>	La petite souris : Suite d'histoire	L'oiseau blessé : Récit à partir de 4 images	Le centre aéré : Rédaction de 2 courriers (ami & directeur)
<b>Items</b>	Écriture du prénom Élaboration orale du récit Transcription écrite Demandes d'oralisation		

## ➤ Fonction des écrits

L'objectif de cette activité est de vérifier la connaissance des documents par l'enfant (identification des supports et de leur fonction). Il s'agit aussi d'estimer l'intérêt porté par l'enfant à ces documents en fonction des pratiques évoquées (scolaires et non-scolaires, personnelles ou observées) et des représentations mentionnées.

Tous les supports sont choisis pour la proximité qu'ils peuvent avoir dans la vie quotidienne de l'enfant, en termes de pratiques et de centres d'intérêt, en travaillant également sur le visuel des documents pour susciter l'intérêt de l'enfant.

Un seul support est présenté en CP, à savoir la carte postale pour sa fonction sociale/communicative, l'Écrit étant avant tout un objet de communication. Avec l'âge scolaire, les supports sont plus nombreux et leurs fonctions se diversifient. Chaque grande fonction de l'Écrit est ainsi représentée, en CE2 comme en CM2 : la fonction expressive (expressive/ludique avec la bande dessinée et les mots fléchés), la fonction pragmatique (pragmatique/commerciale avec le bulletin d'abonnement et le ticket de cinéma), la fonction sociale (sociale/communicative avec le petit mot et le carton d'invitation) et la fonction cognitive (cognitive/informative avec la recette de cuisine et la règle de jeu).

Tableau 26 : Présentation des épreuves de fonction des écrits dans les DMA-Enfants

	CP	CE2	CM2
<b>Supports présentés</b>	Carte postale	Bande dessinée Bulletin d'abonnement Petit mot Recette de cuisine	Grille de mots fléchés Ticket de cinéma Carton d'invitation Règle de jeu
<b>Questionnement</b>		Identification des supports Connaissance des fonctions Utilisation et intérêt évoqué dans les pratiques	

## ➤ Expression orale

Les situations sur lesquelles l'enfant doit s'exprimer sont des scènes que l'enfant a pu rencontrer au quotidien : un parc, un repas, des enfants exprimant des émotions, ce dernier thème étant également abordé dans les programmes scolaires de CM2. Vocabulaire, prononciation et syntaxe de l'enfant à l'oral sont ici évalués chez tous les enfants ; en CE2 et en CM2, l'investigation sur l'expression orale va plus loin,

abordant par exemple les inflexions liées au genre ou au nombre ou la conjugaison des verbes à différents temps.

À l'oral, il n'existe pas de base de données spécifique pour les enfants. Le critère qui a donc été retenu est celui de la fréquence des mots rencontrés à l'écrit, avec l'hypothèse que si ces mots sont connus à l'écrit, ils le seront également à l'oral. Les mots de vocabulaire recherchés dans les situations d'expression orale sont donc tous considérés comme fréquents selon la base de données MANULEX (on utilise ici la base des lemmes, car quelle que soit l'orthographe des mots, l'important ici est la racine du mot et sa prononciation).

Tableau 27 : Caractéristiques des items recherchés dans les situations d'expression orale des DMA-Enfants

Items attendus en CP	en CE2	en CM2	
		Tristesse (61,12)	Moquer (58,69)
	Assiette (57,47)	Triste (54,34)	Lunette (59,73)
	Bouteille (59,95)	Pleurer (62,78)	Cacher (64,15)
	Casserole (55,51)	Bouder (49,92)	Masquer (49,52)
	Louche (45,86)	Solitude (51,35)	Film (62,50)
	Verre (61,79)	Seul (68,24)	Ordinateur (58,67)
	Casque (54,55)	Isolé (46,12)	Vacance (62,78)
Arbre (68,24)	Meuble (56,30)	Écarté (49,24)	Planche (60,94)
Banc (62,22)	Armoire (56,34)	Déçu (49,57)	Surf (41,61)
Chapeau (65,55)	Piano (55,80)	Peur (66,70)	Casque (54,55)
Chien (69,30)	Clavier (48,91)	Joie (61,94)	Vélo (56,11)
Fenêtre (66,15)	Rideau (56,98)	Joyeux (58,94)	Football (55,21)
Fleur (68,41)	Servir (66,51)	Content (62,22)	Sport (60,11)
Fille (66,36)	Verser (58,33)	Heureux (62,32)	Match (55,79)
Garçon (67,91)	Ranger (61,96)	Sourire (59,21-60,22)	Équipe (59,64)
Panier (63,08)	Changer (64,36)	Rire (59,57 – 65,48)	Supporter (44,58-55,28)
Toboggan (52,65)	Remplacer (66,04)	Colère (61,19)	Soutenir (53,65)
	Enlever (60,37)	Furieux (58,06)	Gagner (63,61)
	Poser (65,77)	Énerver (53,88)	Perdre (66,16)
	Jouer (68,36)	Disputer (53,79)	Famille (65,90)
	Placer (64,52)	Crier (66,80)	Enfant (70,93)
	Dresser (60,94)	Murmurer (57,60)	Fille (67,39)
		Chuchoter (54,66)	Garçon (66,30)
		Secret (59,62)	Ami (67,24 – 54,98)

Tableau 28 : Présentation des épreuves d'expression orale dans les DMA-Enfants

	CP	CE2	CM2
<b>Thème</b>	Le parc	Le repas	Les émotions
<b>Questionnement</b>	Vocabulaire (noms) Prononciation Syntaxe	Vocabulaire (noms et verbes) Prononciation Syntaxe	Vocabulaire (adjectifs, noms et verbes) Prononciation Syntaxe
		Emploi du passé Marques du genre Marques du nombre	Emploi des temps (passé, présent, futur)

### ➤ Compréhension écrite

Après lecture silencieuse d'un texte, l'enfant est amené à répondre à des questions de compréhension. La première question est générale et permet d'apprécier la compréhension globale de ce que l'enfant a lu avant d'entrer dans le détail du texte. Au CP, les questions suivantes sont de deux types : explicites (l'information apparaît directement dans le texte, dans des termes identiques ou de même champ lexical) et implicites (l'enfant doit recouper plusieurs informations et produire des inférences), l'enfant devant systématiquement justifier ses réponses. Au CE2 et au CM2 sont ajoutées des questions portant sur le lexique.

Tableau 29 : Présentation des épreuves de compréhension écrite dans les DMA-Enfants

	CP	CE2	CM2
Thème de l'histoire	Le goûter d'anniversaire	La lettre	La sorcière
Questionnement	3 questions explicites 3 questions implicites	3 questions explicites 3 questions implicites 3 questions d'ordre lexical	

### ➤ Lecture de mots

Avec l'activité de lecture, il s'agit d'observer les procédures d'identification de l'écrit utilisées par l'enfant (assemblage et adressage) et de vérifier leur efficacité.

Pour contextualiser la lecture et donner un but moins scolaire à cette activité, on peut par exemple proposer à l'enfant d'utiliser l'enregistrement pour faire écouter l'histoire à d'autres enfants qui ne savent pas encore lire.

Des textes plus ou moins longs et de difficulté variable en fonction de l'âge scolaire (dans la structure des phrases employées par exemple) ont été inventés, en tentant toujours de se rapprocher des centres d'intérêt des enfants : une histoire autour d'un animal au CP, une lettre écrite par une petite fille partant en vacances en CE2 et une histoire de sorcière et de magie en CM2.

Dans un souci de cohérence et pour tester la compréhension générale de l'histoire, l'enfant doit lire le texte dans sa globalité. La première lecture est une lecture silencieuse, permettant à l'enfant de se familiariser avec le texte. Puis après avoir répondu aux questions de compréhension, l'enfant lit le texte une deuxième fois,

mais à voix haute. On peut prendre en considération la lecture générale du texte (fluidité de la lecture ou hésitations), mais plusieurs items ciblés dans le texte feront l'objet d'une analyse plus poussée.

Ces items, de longueur variable, peuvent être des pseudomots (pour tester la voie par assemblage) ou des vrais mots (assemblage ou adressage) dont la fréquence va varier.

Tableau 30 : Présentation des épreuves de lecture dans les DMA-Enfants

	CP	CE2	CM2
<b>Thème de l'histoire</b>	Le goûter d'anniversaire	La lettre	La sorcière
<b>Items</b>	3 pseudomots 3 mots fréquents 3 mots peu fréquents	8 pseudomots 8 mots fréquents 8 mots peu fréquents	

La base de données MANULEX (pour lexique des manuels) (Lété, 2004) répertorie des mots selon leur fréquence d'apparition dans plusieurs manuels scolaires de lecture pour enfants. Elle part du principe que :

*« les mots ayant une forte fréquence d'apparition sont reconnus plus vite et avec une plus grande précision que les mots de faible fréquence, quelles que soient la mesure et la tâche considérée »* (Lété, Sprenger-Charolles, & Colé, 2004, p. 156) (traduction personnelle<sup>24</sup>).

*« C'est lors de cette confrontation à l'écrit que se construit le stock lexical de l'enfant (...) C'est pourquoi il faut faire la différence entre le lexique – la liste des mots d'une langue – et le vocabulaire – la mise en pratique du lexique d'une langue par un individu. »* (Lété, 2004, p. 249)

La base MANULEX est construite en trois niveaux d'expertise de la lecture selon l'exposition de l'enfant à l'écrit :

*« (...) le CP (6 ans) où se construit le lexique de l'enfant sur la base de la médiation phonologique, le CE1 (7 ans) où se construit le lexique orthographique par automatisation progressive de la reconnaissance du mot écrit et le cycle 3 (8-11 ans) où se consolide et s'enrichit le stock lexical par exposition répétée à l'écrit. »* (Lété, 2004, p. 243)

<sup>24</sup> "High-frequency words are recognized more quickly and with greater accuracy than are low-frequency words, whatever the measure and task considered."

Deux lexiques sont ainsi constitués, selon qu'on s'intéresse aux lemmes (forme la plus simple d'un mot) ou aux formes orthographiques.

Quatre indices de fréquence différents sont ensuite utilisés : F (fréquence brute du mot dans le corpus), D (indice de dispersion du mot en fonction des manuels), U (fréquence par million calculée en fonction de D) et IFC (aussi dit SFI, indice de fréquence courant calculé à partir de U). C'est ce dernier indice, le plus pondéré, qui sera ici utilisé pour déterminer la fréquence des mots ciblés dans les situations de lecture des DMA-Enfants, avec comme point de référence la médiane IFC = 40 pour les trois niveaux d'expertise :

*« Un point de référence mental pratique est un IFC égal à 40, ce qui correspond à la valeur d'une forme orthographique du mot ou au lemme apparaissant une fois dans un million de mots. » (Lété et al., 2004, p. 161) (traduction personnelle<sup>25</sup>).*

Si l'IFC d'un mot est inférieur à 40, ce mot sera considéré comme peu fréquent, tandis que le mot sera fréquent si son IFC est supérieur à 40. Pour être encore plus précis, ce point de référence médian est légèrement variable d'un niveau d'expertise à l'autre : 49 en CP, 45 en CE1 et 41 en cycle 3 (Lété et al., 2004).

Tableau 31 : Caractéristiques des items utilisés dans la situation de lecture du DMA-CP

Nombre de phonogrammes	Pseudomots	Mots peu fréquents (fréquence MANULEX)	Mots fréquents (fréquence MANULEX)
2	Al	bonds (37,95)	joue (70,04)
4	Suni	marron (38,43)	cadeau (62,78)
6	Fazigou	gambader (35,77)	chocolat (66,50)

Tableau 32 : Caractéristiques des items utilisés dans la situation de lecture du DMA-CE2

Nombre de phonogrammes	Pseudomots	Mots peu fréquents (fréquence MANULEX)	Mots fréquents (fréquence MANULEX)
3	Habi	manques (35,24)	cogne (41,81)
	Lil	rué (26,95)	peur (66,67)
4	Géraud	baignée (24,41)	fière (49,45)
	Maru	râlé (23,72)	lettre (65,39)
5	Ifécho	bronzer (35,41)	embrasse (49,17)
	Zéline	console (23,48)	marchand (57,52)
6	Céanoles	démarré (38,89)	paysages (50,41)
	Titounet	grillades (26,11)	tellement (61)

<sup>25</sup> "A convenient mental reference point is an SFI of 40, the value for a word form or lemma that occurs once in a million."

Tableau 33 : Caractéristiques des items utilisés dans la situation de lecture du DMA-CM2

Nombre de phonogrammes	Pseudomots	Mots peu fréquents (fréquence MANULEX)	Mots fréquents (fréquence MANULEX)
4	aplah marb	aigrie (24,43) fusaient (35,40)	gestes (55,63) venait (61,93)
5	laidra beurko	piéger (22,19) agacée (38,78)	fureur (53,89) potion (49,46)
6	Zélouda sucrite	repoussant (24,69) effrayaient (37,78)	apparence (50,15) miroir (58,23)
7	Révarion figétuce	cohabitaient (25,43) résista (38,96)	créatures (49,69) sorcière (59,12)

➤ Métalanguage de l'écrit

Les différents mots de vocabulaire recherchés ont été choisis à partir des informations parues dans les B.O. de 2008. Par exemple, le métalanguage de l'écrit en CM2 a été choisi en appui sur les différents axes travaillés en grammaire au cycle 3 (du CE2 au CM2) : la phrase (avec la proposition relative), les classes de mots (avec le préfixe), les fonctions (avec l'article défini) et le verbe (avec le passé composé).

Cette activité qui porte sur le vocabulaire technique de l'écrit ne vise pas uniquement à évaluer l'acquisition de connaissances scolaires. Au-delà de la connaissance et du repérage de certains termes, on cherche à mieux comprendre le sens que l'enfant leur donne (en termes d'application et d'utilisation).

Tableau 34 : Présentation des épreuves de métalanguage de l'écrit dans les DMA-Enfants

	CP	CE2	CM2
<b>Items</b>	Lettre Mot Chiffre Phrase Majuscule	Nom au féminin Guillemets Verbe à l'infinitif Phrase négative	Préfixe Article défini Proposition relative Passé composé
<b>Questionnement</b>		Identification de l'item Justification de sa réponse Utilisation de l'item	

➤ Entretien métacognitif sur les productions écrites

Un questionnaire ciblé sur les deux activités de production écrite permet de revenir avec l'enfant sur les écrits réalisés. Il s'agit alors de vérifier sa capacité à décrire et analyser ses procédures en production écrite.

➤ Fin de l'entretien

L'entretien se clôture en valorisant le travail effectué par l'enfant et en le remerciant de sa participation. C'est aussi l'occasion de recueillir son avis sur les différentes activités proposées, voire de discuter d'un éventuel accompagnement en remédiation sur l'Écrit qui pourrait être mis en place.

➤ Synthèse

En guise de synthèse, nous proposons un tableau récapitulatif de l'ensemble des domaines et activités proposés au sein des DMA-Enfants, ainsi que leurs objectifs et critères d'analyse respectifs.

Tableau 35 : Plan de recherche détaillé des DMA-Enfants

Protocoles		DMA – Enfants selon le public et la classe concernée : CP – CE2 – CM2															
Structure des protocoles de recherche		5 axes d'appropriation de l'écrit impliqués :															
		Traitements cognitifs															
		4 domaines explorés :															
		Oral				Méta			Lecture		Production écrite			Meta cognitif	Meta linguistique	Pratiques	Motivation
		5 activités :				3 activités :			2 activités :		2 activités :						
		Entretien initial	Compréhension orale	Expression orale	Entretien métacognitif	Entretien final	Interprétation de supports variés d'écrits	Fonctions des écrits	Métalangage de l'écrit	Lecture de texte	Compréhension écrite	Production écrite : dictée	Production écrite : expression personnelle	Questionnement tout au long de l'entretien			
Buts des protocoles de recherche		Accueillir et mettre en confiance Se présenter Établir le cadre de travail Recueillir les premiers indices d'aisance verbale Mieux comprendre l'enfant rencontré et son vécu, notamment dans son rapport à l'écrit	Évaluer la capacité de l'enfant à répondre à des questions explicites et implicites suite à l'écoute d'une conversation orale	S'assurer que l'enfant utilise un registre lexical adapté à son âge Évaluer la prononciation Évaluer le niveau de syntaxe	Vérifier la capacité de l'enfant à décrire et analyser ses procédures en production écrite en réalisant un retour sur ses productions	Valoriser le travail effectué par l'enfant Remercier l'enfant de sa participation Recueillir l'avis de l'enfant sur les différentes activités proposées	Repérer les informations privilégiées par l'enfant pour identifier une scène de la vie urbaine	Vérifier la connaissance des documents et de leur fonction par l'enfant Estimer l'intérêt porté par l'enfant à ces documents, en fonction des pratiques évoquées	Vérifier la connaissance et l'emploi de mots appartenant au vocabulaire technique de l'écrit	Observer les procédures d'identification de l'écrit utilisées par l'enfant en lecture Vérifier l'efficacité de ces procédures	Évaluer la compréhension d'un texte écrit après lecture silencieuse de l'enfant Vérifier la capacité à répondre à des questions explicites, implicites et lexicales	Observer les modalités de traitement utilisées par l'enfant en situation de dictée : procédures employées, nature des erreurs Vérifier notamment le respect des contraintes orthographiques	Observer la capacité de l'enfant à produire de l'écrit narratif personnel Observer la capacité de l'enfant à prendre en compte la dimension pragmatique	Vérifier la capacité de l'enfant à justifier et argumenter ses réponses Vérifier la capacité à expliquer comment il s'y prend pour lire-écrire	Évaluer les connaissances des usages et des fonctions de l'écrit	Identifier les pratiques de l'écrit personnelles de l'enfant (scolaires et non-scolaires) Identifier les pratiques souhaitées Identifier les pratiques observées	Vérifier l'intérêt de l'enfant pour les pratiques et activités de lecture-écriture
Critères d'analyse		Analyse du point de vue des performances, des compétences et des axes d'appropriation de l'écrit : analyse quantitative et qualitative															
Attitude durant l'entretien		Identification des photographies, en appui sur des éléments matériels, iconiques et/ou graphiques Réponses à des questions portant sur la compréhension des documents														Présence ou absence de ces éléments dans le discours de l'enfant	
Réponses données aux questions portant sur des informations explicites et implicites		Identification des supports Identification des fonctions des supports Intérêt manifesté pour le support Pratiques évoquées Fréquence d'utilisation															
Précision du vocabulaire Syntaxe Prononciation Grammaire (formes verbales, pronoms, genre)		Identification du vocabulaire technique de l'écrit Connaissance de son emploi															
Capacité à décrire ses conduites		Oralisation des items Typologie des erreurs Utilisation de procédures d'assemblage et/ou adressage Influence de la longueur des items															
Attitude durant l'entretien		Réponses données aux questions portant sur des informations explicites, implicites et lexicales															
Réponses données aux questions portant sur des informations explicites et implicites		Utilisation de procédures d'assemblage et/ou d'adressage Utilisation de procédures orthographiques (marques grammaticales et lexicales) Typologie des erreurs Influence de la longueur des items															
Précision du vocabulaire Syntaxe Prononciation Grammaire (formes verbales, pronoms, genre)		Utilisation de procédures d'assemblage, d'adressage et orthographiques Typologie des erreurs Influence de la longueur des items															

### II.2.c. D'une activité du DMA à l'autre

Une activité du DMA peut mettre en œuvre **plusieurs axes** de l'appropriation de l'Écrit. Prenons l'exemple de l'activité « fonctions des écrits ». Au-delà de l'axe métalinguistique, clairement identifié dans le titre de l'activité, les questions abordent également l'axe des pratiques, personnelles ou observées, via l'utilisation des supports proposés, mais aussi l'axe métacognitif, via l'intérêt que l'enfant porte au support. L'axe des traitements cognitifs, et plus exactement les processus et stratégies de lecture, peuvent également être approchés grâce aux informations que l'enfant extrait des supports.

Les différentes activités du DMA peuvent être traitées en fonction des **domaines** sur lesquelles elles portent : oral (en compréhension et en expression), méta (supports variés d'écrit, fonctions des écrits, métalangage), lecture (lecture de mots et compréhension écrite) et production écrite (situation de dictée et expression personnelle).

Elles peuvent aussi **s'articuler** et s'analyser les unes avec les autres. Ainsi, les critères utilisés pour choisir les items à lire en lecture ou à écrire dans l'activité de dictée sont les mêmes pour pouvoir comparer les processus, stratégies et compétences de l'enfant dans ces deux situations. De même, les questions posées en compréhension orale et écrite sont de même type.

Ce travail de lien et d'analyse peut être accompli au sein d'un même DMA, mais également entre les DMA, pour mettre en évidence les évolutions des enfants en fonction de leur niveau scolaire.

### II.2.d. Du qualitatif au quantitatif

Nous avons vu plus haut la possibilité de modéliser des profils d'appropriation de l'Écrit en fonction de cinq axes et des pourcentages de réussite obtenus (niveaux A, B, C, D et E). Or, l'axe des traitements cognitifs est le seul axe directement observable sur le plan quantitatif grâce aux résultats obtenus au DMA (pourcentage de réussite général). Pour les quatre autres axes, il convient de traduire et de convertir les réponses qualitatives données par les enfants lors de l'entretien en réponses quantitatives.

Dans un premier temps, les différentes questions posées lors du DMA ont été listées et réparties en catégories selon les domaines et axes auxquels elles faisaient référence, permettant une analyse qualitative fine du profil à l'Écrit de l'enfant.

Tableau 36 : Exemples de questions portant sur la motivation dans les DMA-Enfants

Domaine	Questions liées
Axe de la motivation	<b>Représentation générale de l'Écrit :</b> Est-ce que tu aimes lire ? Est-ce que tu aimes écrire ?
	<b>Place de l'Écrit au quotidien :</b> Dans la vie de tous les jours, où est-ce qu'on peut trouver des choses écrites ? Est-ce que tu as des livres dans ta chambre ?
	<b>Place de l'Écrit dans l'environnement familial :</b> Et dans les autres pièces de la maison, est-ce qu'il y a des livres ? Et tes parents, est-ce que tu les vois lire-écrire ?
	<b>Types de motivation exprimés :</b> À quoi ça sert pour toi d'écrire ? Quand est-ce que les gens écrivent ? Et lire, ça sert à quoi ? Quand est-ce que les gens lisent ?

Puis, des critères ont été mis en place, permettant de quantifier les réponses données par les enfants et de passer ainsi du qualitatif au quantitatif selon le nombre d'éléments cités (cf. Annexe 4 : Critères d'analyse utilisés pour passer du qualitatif au quantitatif). En CP par exemple, un élément cité vaut pour un point ; les scores s'échelonnent ainsi de 0 à 4, où 0 correspond au niveau A et 4 au niveau E.

Tableau 37 : Exemples des critères et cotations utilisés pour passer du qualitatif au quantitatif en CP pour l'axe de la motivation

Domaine	Critères	
	Réponses acceptées (1 point)	Réponses refusées (0 point)
Axe de la motivation	L'enfant dit aimer <b>lire</b>	
	Lire est connoté de façon positive <i>J'aime un petit peu lire</i>	Lire est connoté de façon négative <i>J'aime pas trop lire</i>
	L'enfant dit aimer <b>écrire</b>	
	Écrire est connoté de façon positive <i>J'aime un petit peu écrire</i>	Écrire est connoté de façon négative <i>J'aime pas trop écrire</i>
	Les pratiques de <b>lecture</b> ont du <b>sens</b> pour l'enfant	
	<i>À apprendre, à savoir, à savoir des choses, savoir des mots</i>	
	<i>Lire une histoire, lire pour nos enfants</i>	<i>À apprendre à lire</i>
	<i>Lire une facture</i>	
	<i>Lire des cartes</i>	
	<i>Quand on s'ennuie</i>	
<i>Pour faire des progrès</i>		
Les pratiques d' <b>écriture</b> ont du <b>sens</b> pour l'enfant		
<i>Pour apprendre, pour réussir, pour être intelligent</i>	<i>Apprendre à écrire</i>	
<i>Pour signer, pour faire des chèques</i>	<i>Pour la dictée</i>	
<i>Quand on est grand, on peut être écrivain</i>	<i>À rien</i>	

## III. Phase 2 remédiate

### III.1. Population expérimentale

#### III.1.a. Choix du niveau scolaire

Pour des raisons temporelles, une seule tranche d'âge a été retenue pour participer à la phase remédiate, le choix du niveau en question ayant porté à discussion.

Les enfants de CP en sont au début de l'apprentissage formel de la lecture-écriture à l'école. Des ateliers de remédiation sur l'Écrit (nommés Ateliers Alpha), basés sur le modèle théorique de l'appropriation de l'Écrit, sont déjà mis en place sur Lyon et sa périphérie et donnent des résultats (Guillot & Sablon, 2005, 2006). Il n'était donc pas question de reproduire l'existant.

D'un point de vue logistique d'abord, mon premier choix s'est porté sur les enfants de CE2, plus nombreux au sein de l'école B. De plus, d'un commun accord avec le directeur de l'école, ce niveau était intéressant d'un point de vue pédagogique, les enfants de CE2 restant dans le circuit de l'école primaire l'année suivante, contrairement aux enfants de CM2 qui passeraient au collège : les ateliers mis en place auraient pu être poursuivis et/ou les résultats utilisés pour aider ces enfants dans leurs apprentissages.

Mais finalement, ce sont les **enfants de CM2** qui ont été retenus pour le projet de remédiation, notamment vis-à-vis des résultats obtenus au DMA, certains enfants de CM2 semblant plus en difficulté sur l'Écrit que d'autres CE2. De plus, le CM2 est un niveau intéressant en référence à la définition de l'illettrisme (ANLCI, 2003), les enfants entamant leur 5<sup>ème</sup> année de scolarité obligatoire.

#### III.1.b. Constitution des groupes de remédiation

Les enfants ont d'abord été retenus suite aux **résultats obtenus au DMA-CM2**, mais ce choix a été affiné suite aux **échanges avec les enseignants**. Ainsi, certains enfants n'ayant pas passé le DMA, faute d'autorisation parentale, se sont tout de même vus proposer un accompagnement en remédiation, leurs enseignants pensant que cela leur serait bénéfique.

En appui notamment sur les travaux de Lefebvre et Deaudelin (2001), qui ont montré les effets positifs du travail groupal sur les performances individuelles et les relations interpersonnelles lors d'une situation d'apprentissage avec les pairs soutenue par ordinateur, nous avons fait le choix de constituer de **petits groupes** d'enfants pour travailler à partir de la méthode clinicritique et du concept de conflit sociocognitif. Plusieurs critères ont été pris en compte pour définir les groupes. Ils devaient être le plus homogène possible entre eux, afin de faciliter les comparaisons intergroupes. Un même groupe réunissait des enfants ayant des compétences et des profils différents (compétences en lecture-écriture ou confiance en soi par exemple), l'hétérogénéité nous apparaissant ici comme moteur du groupe, venant favoriser les échanges et la coopération entre les enfants (Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny, & Butera, 2008). Il fallait aussi tenir compte d'éventuels conflits entre les enfants et s'assurer de mélanger les élèves des deux classes.

Tableau 38 : Hétérogénéité des profils d'enfants retenus pour participer aux séances de remédiation

Compétences ou difficultés manifestées	Enfants repérés				
<b>En grande difficulté sur la lecture-écriture (entretien DMA)</b>	Julia Kaïes	Rahim Camille	Sacha Clensy		
<b>En grande difficulté sur la lecture-écriture (avis enseignant)</b>	Alicia	Nabi	Malek		
<b>Des difficultés faibles et/ou Peu de représentations sur l'Écrit</b>	Éphraïm	Marley	Lisa	Adrien	Léa
<b>Manque de confiance en soi</b>	Ruben	Mathilde	Gladys	Noémie	
<b>Possible élément moteur</b>	Chloé Mallory	Thomas Léana	Sabry Guillaume	Vianney	

Obtenir l'accord des parents était également indispensable. Ces derniers ont donc été destinataires d'une nouvelle demande d'autorisation parentale (cf. Annexe 2b : Autorisations parentales pour les ateliers collectifs du Journal Scolaire) et conviés à une réunion de présentation du projet, organisée avec le soutien des deux enseignants de CM2. Enfin, les enfants devaient être disponibles sur les créneaux proposés, paramètre que nous ne pouvons totalement contrôler (par exemple activités extrascolaires, centre social pour l'accompagnement aux devoirs, élève ne mangeant pas à la cantine ou aide personnalisée).

Pour ces différentes raisons, il existe un léger décalage entre les groupes que nous voulions initialement constituer et les adaptations que nous avons dû opérer pour tenir compte des contraintes des uns et des autres.

Tableau 39 : Décalage entre les groupes initialement prévus et les groupes effectivement constitués

	Groupes initialement prévus	Groupes effectivement constitués
<b>Groupe 1</b>	Ruben Camille Sacha Sabry <b>Vianney*</b> (changement de groupe pour des raisons d'emploi du temps) <b>Lisa*</b> (changement de groupe pour des raisons d'emploi du temps)	Ruben Camille Sacha Sabry
<b>Groupe 2</b>	Thomas Chloé Noémie Kaïes <b>Rahim*</b> (refus parental : déjà plusieurs accompagnements à l'extérieur) <b>Malek*</b> (refus parental)	Thomas Vianney* Chloé Noémie Kaïes
<b>Groupe 3</b>	Guillaume Clensy Nabi Marley Gladys <b>Léa*</b> (refus parental)	Guillaume Clensy Nabi Marley Gladys
<b>Groupe 4</b>	Mallory Léana Adrien Éphraïm Julia Alicia <b>Mathilde*</b> (refus parental)	Mallory Léana Adrien Ephraïm Julia Alicia Lisa*

## III.2. Un questionnaire collectif<sup>26</sup>

### III.2.a. Élaboration du questionnaire collectif

Un questionnaire (cf. Annexe 6 : Questionnaire collectif sur les représentations de l'Écrit des enfants de CM2) a été administré collectivement à tous les enfants de CM2 de l'école B. Il a été construit dans le but de mettre en évidence les

<sup>26</sup> Nous parlerons de questionnaire « collectif », soumis à l'ensemble des enfants de CM2 rencontrés, pour le différencier de l'autre questionnaire, réservé uniquement aux enfants participant aux ateliers de remédiation, ce dernier étant alors qualifié de questionnaire « individuel ». En fait, les deux questionnaires ont été remplis individuellement par chaque enfant, lors d'une passation collective.

représentations sur l'Écrit des enfants en explorant plusieurs domaines, du plus large au plus particulier :

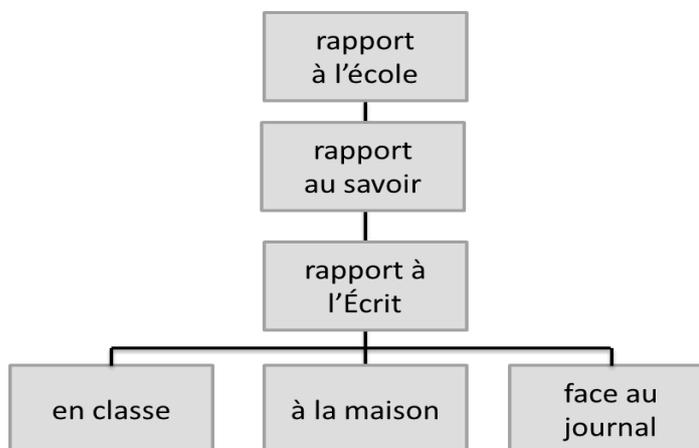


Figure 10 : Domaines explorés au sein du questionnaire collectif pour les enfants de CM2

Son objectif est double. Dans un premier temps, il permet de cerner les représentations sur l'Écrit construites à un moment donné par l'ensemble des enfants de CM2 interrogés (sur leur rapport à l'Écrit de façon générale et plus particulièrement sur le support journal, en lien avec les ateliers de remédiation mis en place ultérieurement). De plus, administré deux fois, au début (prétest) et à la fin (posttest) des ateliers de remédiation, il permet aussi de rendre compte d'un changement éventuel dans les représentations sur l'Écrit de ces enfants, selon qu'ils aient ou non participé aux ateliers de remédiation autour du journal scolaire. L'ensemble du questionnaire se présente sous la forme d'une feuille A3 pliée en deux.

Ce questionnaire s'inspire d'outils déjà existants et/ou de recherches déjà conduites pour tenter de croiser les résultats obtenus avec la littérature existante. Certains items sont ainsi directement repris d'un travail de thèse sur le lien entre écrit et concept de soi en tant que rédacteur (Mességué, 2000), d'autres sont reformulés à partir d'énoncés portant sur le soi scolaire de l'ETES<sup>27</sup> (Oubrayrie, de Léonardis, & Safont, 1994), d'autres encore cherchent à mettre en évidence un lien éventuel entre représentations de l'Écrit chez les enfants et difficultés à l'âge adulte (Guérin-Pace, 2009).

---

<sup>27</sup> ETES = Échelle Toulousaine d'Estime de Soi

Tableau 40 : Exemples d'énoncés inspirés d'autres outils ou recherches

Énoncé proposé	Énoncé initial	En référence à :
<b>07. Le maître est content de mon travail à l'école</b>	10. Mes maîtres (maîtresses) sont satisfait(e)s de moi.	(Oubrayrie et al., 1994)
<b>61. Je sais bien me corriger quand j'écris un texte</b>	Je sais bien me corriger quand j'écris un texte.	(Mességué, 2000)
<b>62. Mes parents me lisaient des histoires quand j'étais petit.</b>	Influence des pratiques de lecture de la mère durant l'enfance	(Guérin-Pace, 2009)

Ce questionnaire tient également compte du fait que certains enfants repérés en difficulté par leurs enseignants mais n'ayant pu passer de façon individuelle les différentes activités du DMA-CM2 suite à un refus des parents, auraient néanmoins la possibilité d'intégrer les ateliers de remédiation, d'où la nécessité d'obtenir des informations sur leur rapport à l'Écrit.

La première partie du questionnaire se compose de 70 énoncés répartis en 11 catégories :

- Rapport à l'école et intérêt pour l'école
- Rapport à l'école et représentation de soi comme élève
- Rapport à l'Écrit et difficultés rencontrées
- Expression au sein d'un groupe
- L'Écrit, l'école et la famille
- L'Écrit et l'outil informatique
- Rapport à l'Écrit et expression écrite de façon générale
- Rapport à l'Écrit et appréciations en expression écrite
- Motivations, pratiques et fonctions de l'écrit
- Rapport à l'Écrit et pratiques liées au journal
- Rapport à l'Écrit et fonctions liées au journal

Tous les énoncés ont été formulés de façon positive, pour éviter un biais à traiter des items de forme ou de sens négatif. La notion de difficulté à réaliser une tâche en lien avec l'Écrit est alors abordée sous l'angle de la facilité :

Tableau 41 : Exemples de formulation positive d'énoncés

Énoncé proposé	Énoncé initial	En référence à :
<b>41. J'essaye toujours de faire l'exercice, même quand c'est difficile</b>	03. Je me décourage facilement en classe	(Oubrayrie et al., 1994)
<b>19. À l'école, je fais des efforts pour bien travailler</b>	51. Je fais peu d'efforts pour mieux travailler	
<b>48. J'ai envie de mieux travailler à l'école</b>		

Les enfants devaient se positionner pour chaque item grâce à une échelle allant de 1 à 4 (de 1 : faux, à 4 : vrai, en passant par 2 : plutôt faux et 3 : plutôt vrai). Au sein du questionnaire, les items des différents domaines explorés étaient mélangés les uns avec les autres de façon à ce que les énoncés ne semblent pas répétitifs pour les enfants.

La deuxième partie du questionnaire permet de vérifier les noms de journaux connus des enfants (propositions libres ou à cocher, reprenant les titres de journaux les plus répandus au niveau national et/ou local).

La troisième partie du questionnaire, « qui je suis en classe ? », interroge les enfants sur la façon dont ils se perçoivent et se représentent en tant qu'élève. Ils ont ainsi à cocher les adjectifs dans lesquels ils se retrouvent, parmi les 30 énoncés proposés. Ces adjectifs fonctionnent la plupart du temps par paire : représentation de soi positive/négative, comme par exemple intéressant/ennuyant, sage/agité, heureux/malheureux ...

La dernière partie du questionnaire permet aux enfants de s'exprimer librement et les remercie de leur participation.

### III.2.b. Administration du questionnaire collectif

Ce questionnaire est administré collectivement aux deux classes d'enfants de CM2 de l'école B, en présence de leurs enseignants.

Il est présenté aux enfants de CM2 dans l'objectif de mieux comprendre comment ils font pour lire, écrire, être à l'école et progresser. Il est d'emblée précisé qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, mais que chacun doit répondre le plus sincèrement possible, en choisissant la réponse qui correspond le mieux à ce qu'il pense, pour exprimer sa vision propre. Des exemples sont donnés en début de questionnaire pour illustrer et aider les enfants à saisir les nuances dans les différents choix de réponse proposés. Les enfants sont aussi invités à poser des questions dès qu'ils rencontrent des difficultés (compréhension de la consigne, vocabulaire, ...). Enfin, tous les énoncés sont lus à voix haute pour éviter d'éventuels problèmes de compréhension.

### **III.3. Un questionnaire individuel**

#### **III.3.a. Élaboration du questionnaire individuel**

Le questionnaire individuel est davantage axé sur un support particulier de l'écrit, à savoir le journal. Il vise à mettre en évidence les connaissances qu'ont les enfants sur les journaux et leur profil en tant que rédacteur du journal scolaire. En ce sens, il n'a été soumis qu'aux enfants retenus pour faire partie des ateliers de remédiation.

Ce questionnaire est également administré deux fois, en prétest-posttest, mais dans deux versions légèrement différentes, pour mieux rendre compte d'un changement éventuel dans les représentations sur l'Écrit des enfants à la suite des séances de remédiation (cf. Annexes 7 : Questionnaires individuels autour des journaux et de la représentation de soi comme rédacteur).

La première version de ce questionnaire (version a pour le prétest) interroge tout d'abord les connaissances générales des enfants sur le support journal, en termes de fonctions connues, de pratiques personnelles et/ou observées et de fréquence de lecture. Puis les enfants ont à renseigner leur portrait de rédacteur, c'est-à-dire ce qu'ils estiment être leurs atouts et difficultés pour écrire dans le journal, leurs objectifs pour progresser, avant d'aborder de façon plus concrète les thèmes sur lesquels ils voudraient travailler dans leurs articles.

La seconde version du questionnaire (version b pour le posttest) porte sur les pratiques de lecture souhaitées face au journal scolaire que les enfants ont produit, que ces pratiques soient personnelles ou observées. Les fonctions et pratiques d'écriture autour de ce support sont également interrogées. Enfin, les avis des enfants sur leur participation au journal scolaire et sur leur progression tout au long des ateliers de remédiation sont recueillis.

#### **III.3.b. Administration du questionnaire individuel**

Quelle que soit la version du questionnaire utilisée, les items sont lus à voix haute pour éviter tout souci de compréhension et nous restons à disposition des enfants pour répondre à leurs éventuelles questions.

Ils progressent ensuite individuellement, page après page. Dès que tous ont répondu à l'ensemble des questions d'une page, leurs réponses sont mises en commun pour partager les points de vue et discuter oralement des idées des uns et des autres.

### **III.4. Des séances de remédiation en appui sur le journal scolaire**

#### III.4.a. Objectifs et compétences visés

Les ateliers de remédiation proposés aux enfants de CM2 visent à donner, redonner ou développer le **goût du lire-écrire** et à élargir les **représentations** sur l'Écrit, dans l'objectif plus large d'acquérir davantage d'**autonomie** pour les apprentissages ultérieurs au collège.

Le travail collectif autour du journal scolaire, déjà expérimenté par Freinet (1967), met en jeu plusieurs dimensions. Le domaine des **savoirs** est ainsi abordé via le travail cognitif autour de la rédaction de textes, avec tous les **savoir-faire** propres au journal (en termes de rédaction d'articles ou de mise en page) et les **savoir-être** liés au fait d'être en groupe.

Le lien peut également être fait avec le modèle théorique de l'appropriation de l'Écrit et ses cinq axes. Écrire, notamment dans un journal, fait appel à différents types de **traitements cognitifs**, selon les procédures et les stratégies employées. Tout ceci donne matière à réflexion sur le plan **métalinguistique**, notamment à partir des différentes rubriques constituant un journal, ou de supports variés créés par les enfants. Mais avant de se lancer en tant que rédacteur, il semble nécessaire de se renseigner, lire, écouter, s'intéresser, rechercher l'information, ce qui peut susciter plus de **pratiques**, aussi bien en nombre qu'en types. Pour donner sens à ces pratiques de lecture-écriture, l'enfant est libre de choisir des thèmes et des rubriques selon ses envies et ses **motivations**, ce qui peut aussi lui permettre de se réapproprier certains contenus scolaires ou ce qui se donne à voir dans l'environnement familial. Enfin, les échanges **métacognitifs** entre enfants et avec

l'animateur favorisent la prise de conscience de ses conduites et de ses compétences.

Ces différents objectifs peuvent se décliner en **sous-objectifs** pour mieux rendre compte des **compétences visées**. Les effets de la remédiation pourront ensuite être évalués à partir de grilles d'observation des conduites des enfants, de questionnaires et en comparant les textes produits les uns avec les autres.

Tableau 42 : Sous-objectifs et compétences visées dans les ateliers de remédiation autour du journal scolaire

<b>Développer l'autonomie vis-à-vis de l'Écrit :</b>	<b>Donner du sens aux pratiques de lecture-écriture :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- tenir ses responsabilités</li> <li>- s'engager</li> <li>- choix des thèmes et des textes</li> <li>- correction par vérification (appel aux pairs, dictionnaire...)</li> <li>- conflit sociocognitif</li> <li>- métacognition</li> <li>- réappropriation de contenus</li> <li>- prise d'initiatives</li> <li>- persévérance</li> <li>- prise de décision collective</li> <li>- réflexion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- choix des rubriques et des thèmes abordés par les enfants</li> <li>- associer les parents</li> <li>- associer les enseignants</li> <li>- faire le lien avec les contenus scolaires</li> </ul>
<b>Favoriser l'expression de chacun :</b>	<b>Communiquer entre pairs :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- prise de parole</li> <li>- participation au sein du groupe</li> <li>- intérêt manifesté</li> <li>- motivation</li> <li>- expression orale</li> <li>- expression écrite</li> <li>- extériorisation de ses pensées</li> <li>- liberté dans le choix des textes</li> <li>- libre part donnée à l'imagination</li> <li>- acquisition de vocabulaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- circulation de la parole dans le groupe</li> <li>- socialisation</li> <li>- respect de la parole de l'autre</li> <li>- écoute et attention de ce qui se dit</li> <li>- intercommunication</li> <li>- interaction</li> <li>- entraide</li> <li>- coopération</li> <li>- relation aux autres</li> <li>- travail d'équipe</li> <li>- œuvre commune</li> </ul>
<b>S'ouvrir sur l'extérieur :</b>	<b>Développer l'estime de soi :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- écoute du monde et de l'existant</li> <li>- s'informer, se tenir informé</li> <li>- informer</li> <li>- faire du lien</li> <li>- curiosité intellectuelle</li> <li>- soif de connaître et d'agir</li> <li>- utilisation et création de différents supports</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- engagement</li> <li>- gestion des progrès</li> <li>- fierté d'obtenir un produit fini concret</li> <li>- prendre du plaisir</li> <li>- regard de l'autre</li> <li>- prendre de l'assurance, oser</li> <li>- identité</li> </ul>
<b>Développer des acquisitions scolaires, une expression correcte et vivante :</b>	<b>Connaître l'outil informatique :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ rédaction</li> <li>▪ grammaire</li> <li>▪ orthographe</li> <li>▪ vocabulaire</li> <li>▪ syntaxe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ taper les textes produits (traitement de textes)</li> <li>▪ insérer des images</li> <li>▪ mise en forme du journal</li> </ul>

### III.4.b. Mise en place des ateliers

En termes d'**organisation générale**, les ateliers se déroulent dans les locaux de l'école, en périscolaire et à une fréquence bihebdomadaire. Chaque groupe se réunit une fois sur le temps de midi (de 12h30 à 13h30) et une fois après la journée de classe (de 16h45 à 17h45). Des PPRE<sup>28</sup> sont également mis en place avec le concours des enseignants de CM2, pour engager l'école au sein du projet et assurer la participation régulière et l'assiduité des enfants.

Tableau 43 : Planning des groupes pour les séances de remédiation

Horaire/Jour	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi
<b>12h30 – 13h30</b>	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
<b>16h45 – 17h45</b>	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 1	Groupe 2

Les séances de remédiation autour du journal scolaire se sont ainsi déroulées sur un **calendrier** de trois mois, entre fin mars et fin juin 2012.

---

<sup>28</sup> PPRE = programme personnalisé de réussite éducative

Tableau 44 : Calendrier descriptif des séances de l'atelier « journal scolaire » en 2012

Séances	Calendrier	Descriptif
1	26/03 27/03	<p><b>Séance de présentation</b> : apprendre à mieux se connaître et à travailler ensemble (présentation de l'adulte, présentation du dispositif et du projet « journal scolaire » aux enfants et présentation des enfants)</p> <p><b>Questionnaire individuel autour du journal (prétest)</b> : fiches « journal » et « rédacteur » (cf. Annexe 7a : Questionnaire individuel version a prétest) : première approche de ce que les enfants connaissent du support journal et autoévaluation des compétences et des difficultés à écrire dans un journal ; Les fiches « journal » sont distribuées aux enfants, les questions sont lues collectivement, chaque enfant doit y répondre individuellement à l'écrit, puis un retour collectif est fait à l'oral, en mettant l'accent sur ce qu'il faut savoir pour écrire dans un journal ; Le débat oral permet d'aborder plus facilement les fiches « portrait de rédacteur », pour identifier ses compétences et ses difficultés. Comme précédemment, après une réponse individuelle écrite, les enfants sont invités à partager leurs points de vue à l'oral.</p> <p><b>Distribution d'un cahier personnel</b> à chaque enfant pour y regrouper ses notes, ses idées, ses pensées, ses écrits</p> <p><b>Mise en place d'un journal de bord collectif</b> pour tous les enfants participant au journal de l'école, l'objectif étant de laisser une trace pour se rappeler et communiquer entre groupes sur les activités des uns et des autres</p>
2	29/03 30/03	<p><b>Reprise de la première séance</b> pour les enfants absents : ceux qui étaient présents peuvent expliquer et accompagner le travail des autres pour remplir les fiches « journal » et « rédacteur »</p> <p><b>Établissement et coconstruction du cadre et des règles</b> dans les groupes du journal pour les responsabiliser : réflexion individuelle à l'écrit puis débat à l'oral pour expliquer ce qu'on a le droit de faire, ce qu'on n'a pas le droit de faire, ce qui se passe si on ne respecte pas ces règles. Chacun leur tour, les enfants écrivent une des idées évoquées dans le journal de bord commun, le document ainsi établi sera signé par chaque enfant pour témoigner de son accord</p> <p><b>Personnalisation et illustration de la première page des cahiers personnels</b></p> <p><b>Dessin du chemin de la maison à l'école</b> : « dessine le chemin qui va de la maison à l'école, tu peux dessiner ce que tu veux, la maison, l'école, le chemin, et toi où tu veux sur le dessin. »</p>
3	02/04 03/04	<p><b>Rappel des séances précédentes</b></p>
4	05/04 06/04	<p><b>Réflexion sur les fiches « la première page du journal » et « l'intérieur du journal »</b> : identifier et comparer les informations présentes sur la Une des journaux et les rubriques internes les constituant, à partir de trois quotidiens gratuits (Métro, 20 minutes et Lyon Plus)</p>
5	23/04 24/04	<p><b>Réflexion sur la fiche « votre journal »</b> : prémices du travail d'élaboration autour du journal scolaire : ceux qui peuvent écrire dans le journal de l'école, la communication autour de l'existence du journal, les différents lecteurs du journal (nécessitant une certaine adaptation), les contenus du journal et l'ébauche des premières idées pour les articles, le titre du journal (chacun marque, sur un bulletin anonyme, ses propositions, qui seront soumis à un vote la séance suivante)</p>
6	26/04 27/04	<p><b>Vote pour le nom du journal</b> : chacun choisit un nom proposé par chaque groupe (soit quatre noms au total), le nom recueillant le plus de voix sera attribué au journal ; le dépouillement est fait par le dernier groupe votant et les résultats indiqués dans le journal de bord collectif.</p> <p><b>Début de rédaction des articles sur ordinateur</b> : trouver un thème, une idée, commencer à poser ses idées à l'écrit, indiquer aux autres rédacteurs le sujet sur lequel on travaille pour éviter les doublons, travailler à plusieurs en parallèle et/ou pouvoir faire des remarques ou des suggestions aux autres.</p>
7	30/04 04/05	<p><b>Rappel de la dernière séance</b></p> <p><b>Poursuite du travail sur les articles personnels</b> sur ordinateur et/ou en mode papier/crayon :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ réflexion sur des thématiques et des rubriques,</li> <li>▪ interviews d'enseignants,</li> <li>▪ rédaction,</li> <li>▪ mise en page</li> <li>▪ et relecture/révision des articles</li> </ul>
8	03/05 11/05	
9	07/05 15/05	
10	10 ou 16/05	
11	14/05 22/05	
12	21/05 25/05	
13	24/05 29/05	
14	31/05 01/06	
15	04/06 05/06	
16	07/06 08/06	
17	11/06 12/06	
18	14/06 15/06	
19	18/06 19/06	
20	21/06 22/06	<p><b>Questionnaire individuel autour du journal (posttest)</b> (cf. Annexe 7b : Questionnaire individuel version b posttest)</p> <p><b>Quizz orthographique pour remercier et féliciter les enfants du travail accompli</b></p>
21	25/06 26/06	<p><b>Dessin du chemin de la maison à l'école</b></p>

Les premières séances visent à mieux appréhender et connaître le support journal pour se l'approprier, tout en posant le cadre des ateliers. Lors des séances suivantes, les enfants ont pour objectif de rédiger des articles pour alimenter leur journal. Ce travail peut être effectué individuellement ou en binôme. Les enfants doivent d'abord trouver une idée et écrire tout ce qui leur passe par la tête sur ce sujet, sans se soucier de la syntaxe ou de l'orthographe (lors du travail sur ordinateurs, le correcteur orthographique est désactivé, pour ne pas se focaliser sur les erreurs éventuelles). Ils ont à leur disposition les ouvrages de la BCD et Internet pour rechercher des informations ou des images à insérer dans leurs articles. Les relectures de ses propres articles et des articles des autres rédacteurs permettent de travailler la question du sens, de la compréhension ou de l'orthographe. Un des objectifs est de travailler entre pairs, en faisant le moins possible appel à l'adulte, c'est-à-dire de les faire discuter entre eux et argumenter leurs réponses, pour parvenir à un accord. La fin des ateliers est marquée par la sortie du journal scolaire, distribué à l'ensemble des rédacteurs lors d'une réunion réunissant parents, enfants, enseignants et directeur de l'école pour recueillir leurs avis sur le journal et féliciter les enfants du travail accompli.

### III.4.c. Grille d'observation pour les ateliers du Journal Scolaire

Une grille d'observation (cf. Annexe 8 : Grille d'observation des ateliers du Journal Scolaire) a ainsi été conçue pour repérer, comptabiliser et analyser les comportements des enfants durant les ateliers du Journal Scolaire.

Dans un premier temps, cette grille permet de prendre en compte les **commentaires**, positifs ou négatifs, formulés par les enfants par rapport aux ateliers en général et par rapport à eux-mêmes et à leur travail de rédacteur en particulier.

Tableau 45 : Exemples de commentaires formulés par les enfants durant les ateliers du Journal Scolaire

Types de commentaire	Exemples de commentaires des enfants
Plutôt négatif sur l'atelier	« Pourquoi je suis ici moi en fait ? J'ai pas envie d'être là » (Éphraïm)
Plutôt négatif sur soi	« Mais je peux pas faire tout seul, c'est trop dur pour moi » (Marley)
Plutôt positif sur l'atelier	« Oh non, c'est déjà fini ! » (Gladys)
Plutôt positif sur soi	« Je suis trop fort en orthographe ! » (Guillaume)

Dans un second temps, elle cible plus précisément les **interactions** en jeu durant les ateliers du Journal Scolaire, aussi bien entre enfants et adulte qu'entre pairs. En appui sur ces deux situations d'interaction, elle tient ensuite compte du sujet initiateur de l'interaction, de l'objet de la demande et de la réponse apportée à cette demande.

➤ Qui initie l'interaction ?

Les interactions peuvent être initiées par l'adulte ou par les enfants. Dans le cas d'interactions entre pairs, on prête autant attention à l'enfant qui initie l'interaction qu'à celui qui y répond.

➤ Qu'est-ce qui suscite l'interaction ?

Les demandes, qu'elles soient adressées par l'adulte ou les enfants, peuvent être regroupées en trois domaines distincts, selon qu'elles portent sur la démarche ou la recherche d'approbation sur la façon de s'y prendre, l'écrit et plus précisément l'écriture de mots, ou encore l'outil informatique et les conseils plus techniques qui en découlent.

**L'adulte** animateur adopte généralement deux types de comportement, selon qu'il questionne l'enfant, suscite sa réflexion, lui demande de se justifier, ou bien qu'il lui montre ou explique directement la façon de procéder.

**Du côté des enfants**, la grille d'observation ainsi élaborée permet de distinguer apports d'aide et demandes d'aide entre pairs, en différenciant les interactions spontanées des interactions initiées par le biais de l'adulte. À nouveau, deux types de comportement peuvent être observés, selon que l'enfant va questionner l'un de ses pairs, l'amenant à réfléchir, ou indiquer directement un problème tout en donnant sa solution.

➤ Comment répondre à la demande ?

Quand **l'adulte** est sollicité, il essaye en premier lieu de questionner l'enfant pour l'amener à se poser des questions, il lui propose un étayage, une aide à la verbalisation, en lui demandant son avis ou d'argumenter son point de vue, pour le guider à trouver lui-même la réponse.

Avec pour souci constant d'encourager l'autonomie des enfants, il peut également les renvoyer vers d'autres outils, tels que le dictionnaire, ou vers d'autres enfants pour favoriser la réflexion, l'argumentation entre pairs et l'émergence de conflits sociocognitifs

Face à certaines demandes, l'adulte peut enfin être amené à valoriser le travail réalisé et rassurer les enfants dans leurs démarches, à moins qu'il ne réponde directement à leurs questions en montrant ou en expliquant la réponse.

Tableau 46 : Exemples de propos formulés par l'adulte animateur durant les ateliers du Journal Scolaire

Types de demande ou de réponse de l'adulte	Exemples de propos de l'adulte
Questionne, étaye, suscite la réflexion	« <i>Comment tu ferais toi ? comment tu t'y es pris pour écrire ce mot ? pourquoi tu penses que ça s'écrit comme ça ?</i> »
Montre et explique directement ce qui pose problème	« <i>Fais attention ici, tu as oublié un S, alors qu'il y a LES devant</i> »
Rassure, valorise l'enfant dans sa démarche	« <i>Ce que tu as fait là, en reformulant les informations trouvées avec tes propres mots et en donnant ton point de vue, c'est vraiment très intéressant</i> »
Renvoie vers un autre enfant	« <i>Va demander à quelqu'un d'autre ce qu'il en pense</i> »
Renvoie vers un autre outil	« <i>Et si tu regardais dans le dictionnaire pour voir si tu le trouves écrit comme ça</i> »

Les réponses des **enfants** sont quant à elles catégorisées en fonction de leur degré d'argumentation, selon qu'elles ne nécessitent pas d'être argumentées, que l'enfant donne une réponse sans chercher à argumenter, ou encore que l'argument donné est ou non adapté.

Tableau 47 : Exemples de propos formulés par les enfants durant les ateliers du Journal Scolaire

Types de demande ou de réponse des enfants	Exemples de propos des enfants
Demande de l'aide	« <i>Tu peux m'expliquer comment on fait ça ?</i> »
Apporte de l'aide	« <i>Ça veut dire quoi ça ? Qu'est-ce que tu as marqué là ? Pourquoi tu l'as écrit comment ça ? Tu as oublié de mettre un point à la fin.</i> »
Recherche l'approbation par rapport à la démarche en œuvre	« <i>Ça va si je fais comme ça ? Où est-ce que je vais trouver des informations là-dessus ? Et maintenant je fais quoi ?</i> »
Demande conseil pour écrire	« <i>Comment ça s'écrit ça ?</i> »
Demande un appui technique sur l'ordinateur	« <i>Comment je fais pour mettre une image là ? Comment on va sur internet déjà ?</i> »
Répond sans argumenter	« <i>C'est comme ça, ça finit par -ENT</i> »
Utilise un argument non-adapté	« <i>On écrit travaille, parce que c'est un travail de fille</i> »
Se justifie et argumente ses choix de façon correcte	« <i>J'ai mis un S à jambes, parce qu'il y a LES devant</i> »

Les différentes demandes et réponses apportées peuvent également se combiner les unes avec les autres, donnant lieu à un échange plus long.

Prenons un exemple concret pour voir comment cette grille d'observations peut être utilisée. Voici la retranscription de quelques séquences mêlant travail de rédaction et de révision sur les articles des enfants :

Tableau 48 : Exemple d'utilisation de la grille d'observation à partir de la retranscription de quelques séquences

Qui parle ?	Pour dire quoi ?	Quelle cotation dans la grille d'observation ?
<b>Séquence 1 : extrait de la Séance 9</b>		
Adulte	« Il a donné le nom » ; Comment vous écrivez « donné » ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ADULTE INITIATEUR de l'interaction</li> <li>▪ QUESTIONNE, suscite la REFLEXION</li> <li>▪ Par rapport à l'ECRIT</li> </ul>
Clensy	D-O-2N-E-R	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ REPOND SANS ARG</li> </ul>
Gladys	Là déjà, y'a pas de R, et c'est un accent aigu.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ REPOND SANS ARG</li> </ul>
Guillaume	Dis moi pourquoi ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ENFANT INITIATEUR de l'interaction</li> <li>▪ En DEMANDE D'AIDE</li> <li>▪ QUESTIONNE, recherche un argument</li> <li>▪ Par rapport à l'ECRIT</li> </ul>
Clensy	Parce que c'est il ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ENFANT REPONDANT</li> <li>▪ ARGUMENT NON-ADAPTÉ</li> </ul>
	Ah non, c'est parce que y'a « A » devant, et c'est le passé	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ARGUMENT ADAPTÉ</li> </ul>
<b>Séquence 2 : extrait de la Séance 9</b>		
Nabi	Nabi m'appelle vers lui par rapport à l'écriture d'un mot, pour lequel il a des doutes : « c'est attaché ou pas ? »	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ENFANT INITIATEUR</li> <li>▪ Recherche conseil sur l'ECRIT</li> </ul>
Adulte	Je lui donne la réponse.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ REPOND DIRECTEMENT</li> </ul>
Gladys	Gladys me rappelle immédiatement près d'elle pour avoir mon avis.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ENFANT INITIATEUR</li> <li>▪ Recherche approbation sur sa DEMARCHE</li> </ul>
Adulte	J'approuve sa démarche, en l'invitant à continuer.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ RASSURE, VALORISE</li> </ul>
Adulte	Je demande ensuite à Gladys quand est-ce qu'on écrit « sa » avec un S et un A.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ADULTE INITIATEUR</li> <li>▪ QUESTIONNE, suscite la REFLEXION</li> <li>▪ Par rapport à l'ECRIT</li> </ul>
Gladys	Gladys se tourne vers Nabi pour lui demander comment s'écrit « ça » dans sa phrase	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ENFANT INITIATEUR</li> <li>▪ DEMANDE D'AIDE</li> <li>▪ Par rapport à l'ECRIT</li> </ul>
Nabi	Nabi ne sait pas quoi répondre.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ENFANT REPONDANT</li> <li>▪ SANS REPONSE</li> </ul>
Adulte	Je répète alors ma question à l'attention des 2 enfants, en leur donnant des exemples pour illustrer mes propos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ADULTE INITIATEUR</li> <li>▪ QUESTIONNE, suscite la REFLEXION</li> <li>▪ Par rapport à l'ECRIT</li> </ul>
Nabi	Nabi répond alors qu'on écrit « ça » quand il y a des verbes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ARGUMENT ADAPTE</li> </ul>

## IV. Du côté des enseignants

Nous avons veillé à toujours garder un contact avec les équipes enseignantes et les directions des écoles, pour les informer de l'avancée de nos travaux et de nos premières conclusions, travailler dans la complémentarité ou discuter plus précisément de certains enfants. Les échanges, formels comme informels, et l'implication de chacun constituent un point important.

### IV.1. Population expérimentale : les enseignants concernés

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes intéressée aux pratiques et aux représentations des enseignants de CP, CE2 et CM2, avec un intérêt particulier pour les enseignants de CM2 de l'école B, dont les élèves ont participé aux ateliers de remédiation. Il nous semblait effectivement important de travailler en collaboration avec eux, pour discuter de la place, des activités et des compétences des enfants au sein des ateliers comme dans la classe.

Au total, sur nos deux années de recueil de données, 11 enseignants étaient concernés, mais seuls 4 d'entre eux ont entièrement complété le questionnaire ; ce faible taux de participation sera à discuter par la suite.

Tableau 49 : Nombre d'enseignants participant à notre recherche

Classe		Nombre d'enseignants concernés		Nombre de répondants	
CP	2011	2	4	-	1
	2012	2		1*	
CE2	2011	2	5	1	1
	2012	3		-*	
CM2	2011	2	4	-	2
	2012	2		2	

Légende : le symbole \* est utilisé pour notifier des questionnaires incomplets et donc non-comptabilisés dans le tableau ci-dessus.

## IV.2. Le questionnaire enseignants

Le questionnaire enseignants (cf. Annexe 5 : Questionnaire à destination des enseignants de CP-CE2-CM2 **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**) a été mis en place pour mieux connaître et comprendre les pratiques et représentations de l'Écrit des enseignants de CP, CE2 et CM2.

### IV.2.a. Élaboration du questionnaire enseignants

Ce questionnaire est ainsi présenté aux enseignants comme visant à mieux comprendre et préciser leurs pratiques d'enseignement de l'Écrit et leurs critères pour repérer un enfant en difficulté sur l'Écrit. Un autre objectif est de pouvoir croiser les regards entre les différents acteurs en jeu, notamment en comparant, pour les mêmes enfants, les résultats obtenus au DMA et les estimations des enseignants.

Ce questionnaire se présente sous la forme d'une feuille A3 pliée en deux, avec une feuille intercalaire par enfant repéré par l'enseignant comme étant en difficulté sur l'Écrit. Dans un souci de comparaison, le même questionnaire est soumis à tous les enseignants, quel que soit le niveau où ils enseignent.

Le questionnaire se compose de questions ouvertes et fermées, pour guider les enseignants dans leurs réponses à un moindre coût temporel, tout en leur offrant la possibilité de s'exprimer avec leurs propres mots. Les enseignants doivent d'abord renseigner leur expérience générale au sein de la classe. Il leur est ensuite demandé d'explicitier leurs objectifs personnels et leur positionnement par rapport à l'enseignement et la place de l'Écrit dans leur classe. En ce sens, notre questionnaire peut se rapprocher de celui proposé par les Fijalkow (1994) pour mettre en évidence les pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au CP.

Puis les représentations des difficultés à l'Écrit sont interrogées et demandent à être détaillées en fonction des domaines sur lesquels porteraient ces difficultés. Pour chaque enfant repéré comme étant en difficulté sur l'Écrit dans leur classe, ils doivent finalement expliquer sur quoi portent les difficultés, leurs causes possibles et en quoi tout cela peut jouer sur la place de l'élève dans la classe.

#### IV.2.b. Administration du questionnaire enseignants

Le questionnaire enseignants avait déjà été testé dans une précédente recherche (Majaji & Besse, 2011a) et remplissait bien ses objectifs, sans qu'aucune difficulté notable n'ait été remarquée. Les mêmes conditions de recueil de données ont été mises en place dans le cadre de ce travail. Les questionnaires ont ainsi été distribués aux enseignants dès la mise en place du projet de recherche au sein des écoles, pour leur laisser le temps de le compléter. Pourtant, si les échanges ont toujours été intéressants et positifs avec les enseignants, il y a néanmoins eu un faible taux de réponse par rapport au complètement du questionnaire, particulièrement dans l'école A. Pour l'école B, le taux de retour plus important vient certainement du fait que les questionnaires ont été remplis en notre présence, ce qui a aussi pu faciliter les échanges.

## V. Attentes de résultats (hypothèses opérationnelles)

Les cadres théorique et méthodologique de ce travail de thèse étant maintenant posés, nous nous proposons de mettre en parallèle hypothèses de recherche et attentes de résultats, qui se présentent comme suit :

**H1 : Dans le prolongement des travaux conduits auprès d'adultes en situation d'illettrisme, les outils et la démarche du DMA, adaptés à des enfants scolarisés à l'école élémentaire, permettent d'observer avec précision la façon dont ils s'approprient l'Écrit.**

**H1.1 Le DMA envisage l'Écrit dans ses différentes dimensions (cognitives, sociales, personnelles), ce qui le distingue d'autres moyens et cadres d'évaluation utilisés dans le contexte scolaire qui peuvent conduire à une sous-estimation des compétences réelles (largeur de champ inter-évaluations et prise en compte des potentialités).**

**AR1.1.a** Les compétences sur l'Écrit évaluées grâce au DMA sont significativement supérieures à ce qu'estiment les enseignants, quelle que soit la tranche d'âge concernée.

**AR1.1.b** Les compétences sur l'Écrit évaluées grâce au DMA-CM2 sont significativement supérieures aux résultats obtenus par les mêmes enfants lors des évaluations nationales de CM2.

**H1.2** Le DMA participe d'une compréhension précise de la façon dont les enfants cheminent sur l'Écrit et se l'approprient, du CP au CM2. Face à l'Écrit, les différences inter et intraindividuelles observées chez les enfants au fil de leur scolarité permettent de rendre visible le développement progressif de leurs compétences à l'Écrit et leurs progrès du fait de la scolarisation, tout en soulignant les particularités des enfants en difficulté.

- Ces différences peuvent s'observer dans le traitement global des informations écrites (A) :

**AR1.2A.a** Les performances des enfants de CM2 pour traiter l'Écrit (axe ATC) sont significativement supérieures à celles des enfants de CE2, qui sont elles-mêmes significativement plus élevées que les performances des enfants de CP.

**AR1.2A.b** Du CP au CM2, les enfants vont progressivement se déplacer dans les groupes de niveaux établis en fonction de leurs résultats au DMA ; ainsi, entre le CP, le CE2 et le CM2, il y a significativement moins d'enfants dans les groupes les moins performants (groupes de niveaux A, B et C, soit des performances moyennes inférieures à 60% de réussite), au profit des groupes les plus performants (groupes D et E, correspondant à des performances moyennes supérieures à 60% de réussite).

- Ces différences peuvent s'observer dans les activités impliquant directement la lecture et la compréhension écrite (B) :

**H1.2B.1** Les compétences en lecture et en compréhension écrite sont liées.

*AR1.2B.1 Les compétences en lecture et en compréhension écrite sont corrélées positivement.*

**H1.2B.2** Le type d'items à lire (pseudomots vs. vrais mots) exerce une influence sur les performances en lecture.

*AR1.2B.2 Les enfants de CP, de CE2 et de CM2 affichent une réussite significativement supérieure pour les vrais mots par rapport aux pseudomots.*

**H1.2B.3** La fréquence des items à lire (vrais mots fréquents vs. vrais mots peu fréquents) exerce une influence sur les performances en lecture

*AR1.2B.3 Les enfants de CP, de CE2 et de CM2 affichent une réussite significativement supérieure pour les vrais mots fréquents par rapport aux vrais mots peu fréquents.*

**H1.2B.4** La longueur des items à lire exerce une influence sur les performances en lecture.

*AR1.2B.4 Les enfants de CP, de CE2 et de CM2 affichent une réussite significativement supérieure pour les items les plus courts par rapport aux items plus longs.*

**H1.2B.5** Le type de questions auxquelles doivent répondre les enfants après lecture d'un texte (questions implicites vs. explicites ou lexicales) joue une influence sur les performances en compréhension écrite.

**AR1.2B.5** Les enfants de CP, de CE2 et de CM2 affichent une réussite significativement supérieure pour les questions portant sur des informations d'ordre explicite.

- Ces différences peuvent s'observer dans les activités de production d'écrits (C) :

**H1.2C.1** Compétences en dictée et en expression personnelle sont liées.

**AR1.2C.1** Les compétences en dictée et en expression personnelle sont corrélées positivement.

**H1.2C.2** Les activités de dictée et d'expression personnelle permettent de mettre en évidence des procédures et des stratégies différentes chez les enfants de CP, CE2 et CM2.

**AR1.2C.2.a** La communication à l'Écrit est plus efficace en situation d'expression personnelle (items choisis) qu'en dictée (items imposés) : en se basant principalement sur une écriture phonographiquement et/ou orthographiquement correcte des items écrits, les performances des enfants de CP, CE2 et CM2 en situation d'expression personnelle sont significativement plus élevées qu'en situation de dictée.

**AR1.2C.2.b** En fonction de leurs performances en production écrite, un type d'erreurs majoritaire peut être relevé dans les écrits des enfants de CP, CE2 et CM2.

**H1.2C.3** Nos échantillons de recherche de CP, CE2 et CM2 sont représentatifs de la population des enfants de l'école élémentaire.

**AR1.2C.3** Les enfants de CP, CE2 et CM2 de nos échantillons de recherche obtiennent une réussite équivalente à la population de

*référence de CP, CE2 et CM2 d'après l'échelle d'orthographe lexicale dont sont extraits les vrais mots de la situation de dictée.*

**H1.2C.4** Le type d'items à écrire (pseudomots vs. vrais mots réguliers, vrais mots irréguliers) joue une influence sur les performances en dictée.

**AR1.2C.4** *Les enfants de CP, de CE2 et de CM2 affichent une réussite significativement plus grande pour les vrais mots réguliers par rapport aux autres items.*

**H1.2C.5** La longueur des items à écrire (items courts ou items longs) joue une influence sur les performances en dictée.

**AR1.2C.5** *Les enfants de CP, de CE2 et de CM2 affichent une réussite significativement plus grande pour les items les plus courts par rapport aux items plus longs.*

**H1.2C.6** La production écrite personnelle des enfants s'allonge en fonction de leur niveau d'aisance et de leurs performances pour écrire.

**AR1.2C.6** *Le nombre de mots produits et les performances obtenues en situation d'expression personnelle sont corrélés positivement au CP, au CE2 et au CM2.*

**H1.2C.7** Le type de destinataire (familier ou non-familier) auquel les enfants doivent écrire un courrier joue une influence sur leurs performances en situation d'expression personnelle.

**AR1.2C.7** *Les enfants de CM2 affichent une réussite significativement plus grande quand le courrier qu'ils produisent est adressé à un de leurs amis (destinataire familial) par rapport à un directeur (destinataire peu familial).*

- Ces différences peuvent s’observer en tenant compte du rapport à l’Écrit dans toutes ses dimensions (D) : à partir de l’ensemble des données recueillies grâce au DMA, des profils sur l’Écrit peuvent être établis, permettant de regrouper les enfants en fonction de traits et de caractéristiques partagés pour traiter et se représenter l’Écrit.

**AR1.2D.a** Ces profils établis statistiquement par une analyse de classification permettent de différencier les enfants performants sur l’Écrit des enfants en difficulté sur l’Écrit.

**AR1.2D.b** Ces profils mettent en évidence le lien entre les différentes dimensions de l’Écrit : les seules performances pour traiter l’Écrit ne sont pas un critère suffisant pour qu’un enfant soit considéré comme performant ou en difficulté sur l’Écrit.

**AR1.2.D.c** Des profils similaires peuvent se retrouver du CP au CM2.

**AR1.2.D.d** Certains profils sont spécifiques à une classe donnée.

**H2 : Un travail de remédiation sur l’Écrit, en appui sur la création d’un journal scolaire, permet de conduire les enfants de CM2, notamment ceux dits en difficulté sur l’Écrit, vers une appropriation de l’Écrit plus complète.**

**H2.1** Le travail de remédiation alors engagé auprès de ces enfants, en appui sur le modèle de l’appropriation de l’Écrit, entraîne une diversification et une complexification de leurs représentations sur l’Écrit.

**AR2.1.a** On observe davantage de différences significatives, entre prétest et posttest, dans les réponses apportées au questionnaire collectif portant sur les représentations de l’Écrit chez les enfants du groupe expérimental, ayant participé aux ateliers de remédiation autour

*du Journal Scolaire, par rapport aux enfants du groupe témoin qui n'en ont pas bénéficié.*

**AR2.1.b** *Entre prétest et posttest, suite aux ateliers de remédiation autour du Journal Scolaire, les réponses apportées au questionnaire individuel par les enfants du groupe expérimental permettent de décrire un rapport à l'Écrit plus positif, avec davantage d'envie et de plaisir liés au lire-écrire.*

## **H2.2 une plus grande autonomie dans leurs pratiques de lecteurs-scripteurs**

**AR2.2** *Progressivement, entre le début et la fin des ateliers de remédiation, les enfants vont de moins en moins rechercher conseil et approbation de la part de l'adulte-animateur, pour privilégier progressivement échanges, coopérations et réflexions métacognitives communes.*

## **H2.3 une communication à l'Écrit plus efficace avec le développement de compétences en lecture-écriture et une plus grande confiance en soi**

**AR2.3.a** *Progressivement, entre le début et la fin des ateliers de remédiation, les enfants vont apporter des corrections à leurs textes en argumentant davantage leurs choix et démarches pour écrire les mots.*

**AR2.3.b** *Progressivement, entre le début et la fin des ateliers de remédiation, les enfants vont produire de moins en moins de remarques et commentaires négatifs sur leur façon d'écrire et les écrits produits, tout en exprimant une plus grande satisfaction du travail réalisé.*



# Partie 3 : Résultats : Approche méthodologique : le DMA en tant qu'outil de mesure des compétences à l'Écrit

Comme nous l'évoquions précédemment dans la partie théorique (cf. II. Mesurer les compétences à l'écrit, page 41 et suivantes), nombre d'outils et d'enquêtes se sont intéressés à la mesure de différents aspects du rapport à l'Écrit. Parmi ceux-ci, notre choix s'est porté sur le DMA, en tant qu'**outil de mesure des compétences à l'Écrit suffisamment valide, fidèle et précis**. Voyons plus en détail ce qu'il en est.

## I. Quelle validité ?

Nous n'aborderons pas directement tout ce qui a trait à la **validité** de nos outils DMA. Nous partons du fait que le modèle théorique que nous utilisons et ses choix d'investigation ont déjà été validés auprès d'adultes dans le cadre de l'enquête IVQ (Besse et al., 2009). Or nos outils DMA ont été construits en fonction de ces mêmes choix théoriques. Nous considérons donc, par extension, que nos outils sont suffisamment valides pour répondre aux critères de notre recherche<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Un travail d'analyse spécifique est entrepris pour confirmer statistiquement cette hypothèse, à partir des scores obtenus par les enfants au DMA, activités par activités et items par items. Ceci permettra de vérifier, à l'aide d'analyses factorielles, si la structure des DMA que nous avons utilisés répond bien à la distribution suggérée par le modèle théorique. Ce travail fera l'objet d'une prochaine publication.

## II. Quelle fidélité ?

La **fidélité** des DMA peut être interrogée statistiquement pour vérifier la cohérence interne de l'outil dans sa mesure du rapport à l'Écrit. Pour cela, on observe comment les différents scores obtenus au DMA sont (ou non) corrélés entre eux et au score total, sachant qu'une homogénéité (cohérence interne) élevée va dans le sens de la mesure d'un seul et même construit. La cohérence interne sera ici appréciée par le calcul de l'indice Alpha de Cronbach, avec un seuil minimum requis de 0,70.

Nous appliquons ce test statistique à l'ensemble des données recueillies grâce aux DMA-Enfants – c'est-à-dire les scores obtenus aux 9 activités portant sur le lire-écrire-parler, auxquelles s'ajoutent les scores des axes des pratiques, de la motivation, métacognitif, métalinguistique – et ce, pour les 3 groupes d'âge impliqués dans notre recherche (soit un total de 159 observations, étant concernés 44 enfants en CP, 61 en CE2 et 54 en CM2).

Tableau 50 : Mesure de l'indice Alpha de Cronbach pour l'ensemble des données des DMA-Enfants

Classe	Nombre d'observations	Alpha de Cronbach
CP	44	.835
CE2	61	.846
CM2	54	.783
Ensemble	159	.780

Les résultats obtenus (cf. Tableau 50) indiquent bien, pour chaque tranche d'âge, un indice calculé supérieur à 0,70 : tous les éléments semblent donc bien mesurer un même construit relatif au « Rapport à l'Écrit ».

## III. Quelle finesse de mesure ?

On peut se demander ce qu'apporte le DMA, en termes de finesse de diagnostic sur l'Écrit, par rapport à d'autres moyens d'évaluation, notamment ceux rencontrés dans le contexte scolaire. C'est pour cela que nous allons confronter les résultats obtenus par les enfants au DMA, à la fois aux **estimations de leurs enseignants** (dans le

cadre d'un questionnaire que nous leur avons fait passer) et aux données des évaluations nationales CM2.

### **III.1. Analyse générale des réponses au questionnaire enseignants**

Rappelons que la construction du questionnaire est développée dans la partie Méthodologie (cf. IV.2. Le questionnaire enseignants, pages 124 et suivantes).

#### **III.1.a. Limites de notre questionnaire enseignants**

Dans les deux écoles où s'est effectué le recueil des données entre 2011 et 2012, 13 enseignants de CP, CE2 et/ou CM2 nous ont ouvert les portes de leur classe. Le questionnaire visant à mieux connaître leurs pratiques de l'écrit en classe et leurs représentations de l'élève en difficulté dans ce cadre n'a obtenu que très peu de retours. Le taux de réponse est proche de 31%, soit seulement 4 enseignants ayant renseigné le questionnaire dans sa totalité : nos résultats seront donc à modérer.

Plusieurs facteurs peuvent venir expliquer ce faible taux de réponse. Le premier est un manque de temps et de disponibilité évident de la part des enseignants : une chose est d'accepter d'être dérangé dans l'organisation générale de sa classe, avec des allers-retours constants, tolérés car ponctuels, permettant de rencontrer individuellement les enfants ; c'en est une autre de devoir s'engager soi-même, sur son temps personnel, à devoir fournir ou produire quelque chose.

Le manque de temps peut alors s'accompagner d'une difficulté à s'exposer et à s'interroger sur ses pratiques professionnelles et son positionnement. Par ailleurs, n'oublions pas que les données recueillies relèvent du déclaratif des enseignants, c'est-à-dire ce qu'ils s'autorisent à dire et l'image qu'ils veulent donner d'eux-mêmes, en dépit du cadre de confidentialité et de non-jugement garanti en amont. Notons également que des échanges informels avec les enseignants ont eu lieu, mais ne peuvent être consignés ici.

L'attractivité du questionnaire peut aussi être remise en cause, même si ce dernier avait été construit avec un souci double : être rempli facilement et rapidement, en

proposant notamment des réponses à cocher et, laisser la possibilité d'étayer et de compléter ses réponses avec des questions ouvertes.

Enfin, retenons à notre charge un certain biais propre au questionnaire. Souhaitant travailler sur les représentations qu'avaient les enseignants de l'élève en difficulté sur l'Écrit, nous avons centré nos questions autour de cette notion de « difficulté », sans investiguer suffisamment du côté des compétences : le discours des enseignants tend ainsi plutôt du côté du manque et de ce qui fait défaut chez leurs élèves.

### III.1.b. Qui sont les répondants ?

Le questionnaire a été rempli partiellement ou en totalité par 5 enseignants seulement. Les trois niveaux scolaires sur lesquels porte notre recherche sont néanmoins représentés. Une nette différence apparaît quant à l'expérience en tant que professeur des écoles ( $\mu=23$  ans de carrière ;  $\sigma=16,6$ ), mais permet d'interroger les représentations à différents moments d'exercice de ce métier.

Tableau 51 : Présentation des répondants-enseignants et de leur classe

Enseignant	Expérience d'enseignement (en années)	Niveau enseigné	Expérience de la classe (en années)	Nb d'enfants dans la classe
<b>CE2<sub>A2</sub></b>	1 <sup>ère</sup> année	CE2-CM1	1 <sup>ère</sup> année	6 CE2 (20 CM1)
<b>CM2<sub>B1</sub></b>	38	CM2	5	29
<b>CM2<sub>B2</sub></b>	20	CM1-CM2	4	18 CM2 (10 CM1)
<b>CP<sub>B1</sub></b>	15	CP	3	23
<b>CP<sub>B2</sub>-CE2<sub>B2</sub></b>	41	CP-CE2	5	9 CP – 13 CE2

### III.1.c. Comment disent-ils utiliser l'Écrit dans leur classe ?

Les enseignants avaient à classer et préciser leurs pratiques de l'Écrit en fonction de leur fréquence et de leur cadre d'utilisation dans la classe. Ils devaient auparavant décrire leurs objectifs propres vis-à-vis de l'enseignement de l'Écrit, en appui sur leur positionnement et leur expérience. Voyons alors ce qu'il ressort de la place de l'Écrit au sein de la classe.

L'exercice de définition de ses objectifs propres dans l'enseignement de l'Écrit semble assez ardu, d'autant plus qu'il constitue l'angle d'attaque pour aborder le questionnaire et demande une réflexion personnelle sur ses pratiques. 4 enseignants sur les 5 répondants se sont prêtés au jeu. Leurs objectifs se différencient assez nettement en fonction du niveau dont ils ont la charge : si le CP constitue le début des apprentissages sur l'écrit, le CM2 marque la dernière année du primaire avec la consolidation et l'automatisation du lire-écrire, avec alors des objectifs plus larges vis-à-vis de l'écrit.

Tableau 52 : Objectifs propres mentionnés par les enseignants par rapport à l'enseignement de l'Écrit dans leur classe

Enseignant	Niveau enseigné	Objectifs propres liés à l'enseignement de l'Écrit
CP <sub>B1</sub>	CP	Les élèves doivent savoir lire et écrire à la fin de l'année : comprendre ce qu'ils lisent, pouvoir produire une phrase courte en autonomie, pouvoir recopier (geste d'écriture) un texte court (5-6 lignes) que l'adulte pourra relire
CP <sub>B2</sub> -CE2 <sub>B2</sub>	CP	Savoir écrire de jolies phrases
CP <sub>B2</sub> -CE2 <sub>B2</sub>	CE2	Savoir construire une phrase correcte (écrire une jolie phrase puis l'enrichir), avoir des idées et savoir les exprimer
CM2 <sub>B2</sub>	CM2	Donner accès à l'écrit comme moyen d'expression à part entière. Un moyen d'expression qui a ses règles propres (on n'écrit pas comme on parle). Un enseignement qui fait le lien avec la grammaire et la conjugaison (et permet donc de donner du sens à ces enseignements).
CM2 <sub>B1</sub>	CM2	Surtout à partir de livres de littérature, suivre le fil conducteur, codes spatio-temporels. Savoir ordonner ses idées lors d'un écrit et réaliser des phrases simples. Se relire. Enrichir son vocabulaire

La mise en commun de ces différents objectifs fait apparaître plusieurs points clefs : l'enseignement, et donc l'apprentissage du lire-écrire, nécessiterait pour eux un travail autour des **règles** (du **code**), du **sens** et de la **communication** à travers l'écrit. Remarquons par ailleurs que la dimension du plaisir n'est pas évoquée.

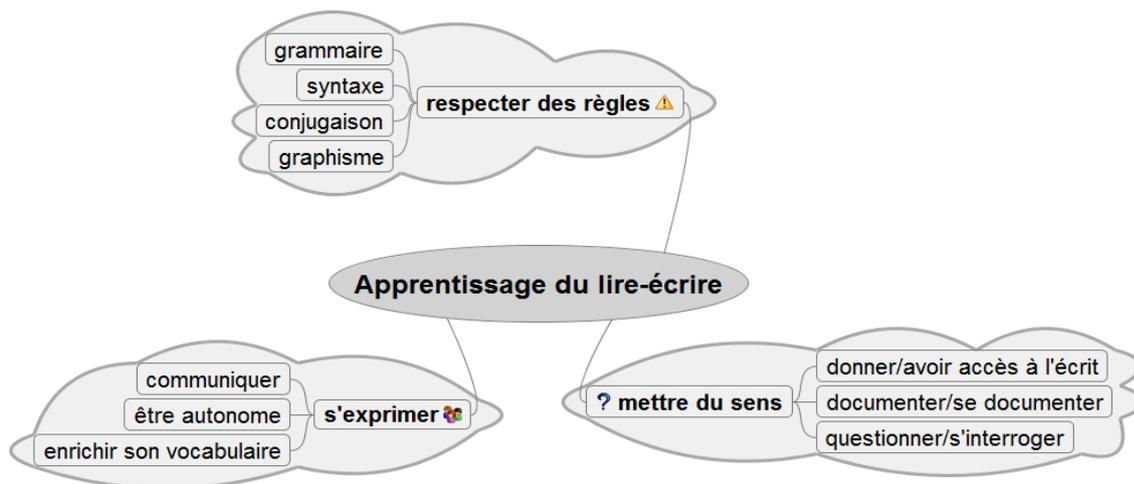


Figure 11 : Carte mentale des objectifs définis par les enseignants dans l'enseignement de l'Écrit, réalisée sous FreeMind (source : freemind.sourceforge.net)

Concernant les pratiques de l'écrit en classe, et cela quel que soit le niveau concerné, la situation d'**écriture-copie** est la pratique la plus couramment utilisée, suivie par la situation de **dictée**, puis la situation d'**expression personnelle**. Au CP, il est également mentionné des pratiques de dictée à l'adulte.

Tableau 53 : Classement des pratiques de l'Écrit dans la classe tous niveaux confondus

Position	Types de pratique
1	Écriture-copie
2	Dictée
3	Expression personnelle

Concernant les préoccupations liées à l'utilisation de l'Écrit dans la classe et de façon générale, l'accent est davantage mis sur le **code**, avant tout au travers de la construction du lien oral-écrit. La question du **sens** apparaît moins directement, mais se voit travaillée de façon transversale, d'après le discours des deux enseignantes de CP.

Tableau 54 : Classement des intérêts et préoccupations liés à l'utilisation de l'Écrit dans la classe tous niveaux confondus

Position	Types de préoccupation
1	<b>Lien oral-écrit</b> : l'écrit, comment ça marche ? quelles sont les caractéristiques de l'écrit ?
2	<b>Apprentissage</b> : comment fait-on pour lire-écrire ? <b>Fonctions de l'écrit</b> : à quoi sert le lire-écrire ? quelles en sont les pratiques ?
4	<b>Culture de l'écrit</b> : qu'est-ce qu'une écriture « correcte » ? un « beau » texte ?

Reprenons ces éléments de façon synthétique pour tenter d'aller plus loin. S'il n'est pas surprenant que l'écriture-copie soit la pratique la plus fréquente (copier ce qu'il y a au tableau, les devoirs..), il est néanmoins étonnant que l'expression personnelle, certes plus coûteuse sur les plans temporel et cognitif, ne soit pas plus valorisée, pour donner aux enfants le droit de s'exprimer et d'oser écrire. Ceci voudrait aussi dire que les enfants de CM2 seraient finalement peu habitués à travailler à partir de situations d'expression personnelle, les conduisant à planifier eux-mêmes leurs idées et leurs textes. Ceci ne favoriserait pas non plus le lien entre travail sur le code et sur le sens de l'écrit, qui n'apparaît qu'en filigrane, à demi-mots dans le discours et les objectifs des enseignants.

Ces premiers résultats rejoignent ceux obtenus par J. et E. Fijalkow (enquête effectuée en 1990, publiée en 1994; développée en 2003 et dupliquée en 2009) sur la base d'un questionnaire (79 questions pour 399 variables) adressé aux enseignants (1253 répondants) pour mieux comprendre leurs pratiques effectives d'enseignement du lire-écrire au CP. Ces auteurs ont notamment mis en évidence le fait que l'accent était davantage mis sur les petites unités de la langue (phonèmes, syllabes), isolées de tout contexte, sans recherche de sens, à partir d'un travail conduit principalement grâce aux manuels de lecture, peu de place étant accordée aux écrits fonctionnels ou aux livres de jeunesse et l'écriture servant avant tout de modalité d'évaluation des acquis en lecture.

### III.1.d. Comment se représentent-ils un élève en difficulté sur l'Écrit ?

Les enseignants devaient ensuite expliquer librement ce qu'ils entendaient sous l'expression « enfant en difficulté sur l'Écrit », avant de préciser les éventuelles difficultés rencontrées dans le lire-écrire-parler. Les questions de prise de conscience de leurs difficultés par les enfants et d'aides proposées pour les accompagner étaient également abordées.

Tableau 55 : Définitions personnelles des enseignants par rapport à un enfant en difficulté sur l'Écrit

Enseignant	Niveau enseigné	Définition personnelle d'un enfant en difficulté sur l'écrit
CP <sub>B1</sub>	CP	Manque les bases : vocabulaire, expression orale, syntaxe, grammaire, culture. Manque de maturité, enfants qui ne sont pas prêts. Pathologies
CP <sub>B2</sub> -CE2 <sub>B2</sub>	CP	Un enfant qui n'a pas une bonne syntaxe, qui ne sait pas construire la phrase à l'image de sa pensée, incapable de transmettre à quelqu'un ce qu'il a voulu dire. Aussi le geste de l'écriture, un mauvais graphisme.
CE2 <sub>A2</sub>	CE2	Un enfant qui a du mal à faire des phrases correctes, qui ont du sens.
CE2 <sub>B2</sub>	CE2	Un enfant qui n'a pas une bonne syntaxe, qui ne sait pas construire la phrase à l'image de sa pensée, incapable de transmettre à quelqu'un ce qu'il a voulu dire.
CM2 <sub>B2</sub>	CM2	C'est un enfant qui n'ose pas écrire parce que bloqué par les contingences qui y sont liées.
CM2 <sub>B1</sub>	CM2	C'est un enfant porteur de « dys », voire un enfant qui n'a pas accès au sens de la lecture, donc à la compréhension.

Quand ils ont à s'exprimer librement pour donner leur définition d'un enfant en difficulté sur l'Écrit, c'est surtout l'idée de « **manque** » qui ressort de leurs propos (cf. Figure 12 ci-après). Un tableau plutôt négatif est alors dépeint, lié à l'idée de quelque chose de « mauvais » ou qui ferait défaut, que ces enfants en difficulté n'auraient pas (pas appris, pas « compris », pas construit, pas « capable ») ou pas comme les autres (« dys », « pathologies »), en opposition à quelque chose de « joli », de « correct » ou de « bon » qui pourrait être produit.



Figure 12 : Nuage de mots réalisé sous Wordle (source : [www.wordle.net](http://www.wordle.net)) à partir des définitions de l'enfant en difficulté sur l'Écrit données par les enseignants

Pour 3 des 5 enseignants répondants (en CP et CE2), un enfant en difficulté sur l'Écrit se caractériserait généralement comme un enfant rencontrant des difficultés pour construire des phrases correctes à l'écrit. De façon générale, la dimension du **code** reste encore très présente, sans qu'un questionnement sur le sens et le goût du lire-écrire n'émerge.

Spontanément, les enseignants évoquent d'abord des difficultés du côté de la production écrite, mais aussi de la lecture, de la compréhension écrite et, plus rarement, de l'expression orale. Quand ils sont amenés à préciser leurs propos, s'ajoutent quelques difficultés en compréhension orale.

À l'**oral**, en compréhension comme en expression, les difficultés soulignées par les enseignants concernent la maîtrise de la langue au sens général. La question du bilinguisme soulève alors des problèmes de syntaxe et de grammaire et une grande pauvreté du vocabulaire. Les difficultés sont toutefois plus marquées à l'**écrit** qu'à l'oral : les enfants peuvent communiquer aisément à l'oral, mais il leur serait plus difficile d'exprimer leurs idées à l'écrit et de construire des phrases porteuses de sens. Le terme de dyslexie est évoqué, sans pouvoir savoir ce qui est entendu derrière. Des difficultés d'encodage apparaissent également en production écrite, particulièrement citées par les enseignantes de CP. En lecture, les procédures ne sont pas suffisamment automatisées pour favoriser décodage et lecture fluide. Enfin, la difficulté à saisir les indices d'une consigne ou d'un texte (particulièrement l'implicite, mais aussi l'explicite) pour accéder au sens est soulevée en compréhension écrite.

Pour accompagner les enfants à surmonter les difficultés rencontrées, plusieurs **types d'aides**, effectifs comme souhaités, sont évoqués par les enseignants. Les aides mises en place sont majoritairement gérées au sein de l'école ou de la classe par les enseignants eux-mêmes (tutorat, aide personnalisée, aide ponctuelle en classe, individualisation du travail en classe), qui peuvent également faire appel au RASED. D'autres aménagements favoriseraient un travail d'individuation et d'adaptation aux difficultés des enfants, comme des effectifs moins lourds ou la présence d'AVS<sup>30</sup>. Certains enfants bénéficient également d'aides extérieures, telles

---

<sup>30</sup> AVS = assistant de vie scolaire

qu'un accompagnement par un orthophoniste ou l'aide aux devoirs dans un centre social, qui pourraient s'accompagner d'un travail de liaison avec la famille.

Enfin, les enseignants pensent très largement que les enfants en difficulté sur l'Écrit ont **conscience de leurs difficultés** (une seule enseignante émet un avis mitigé) : ce sont des enfants qui auraient tendance à se dévaloriser, avec lesquels les enseignants parlent de leurs difficultés, notamment dans la mise en place de PPRE<sup>31</sup>.

### III.1.e. Qui repèrent-ils comme étant en difficulté sur l'Écrit dans leur classe ?

Après cette réflexion générale sur leurs représentations des enfants en difficulté sur l'Écrit, les enseignants avaient à renseigner une fiche individuelle pour chaque élève repéré dans cette situation dans leur classe, en précisant les causes et cibles de ces difficultés. Les profils individuels d'enfants ainsi construits à partir des représentations de leurs enseignants pourront ensuite être comparés aux résultats obtenus au DMA.

Au total, 23 enfants<sup>32</sup> ont été repérés comme étant en difficulté sur l'Écrit par leurs enseignants. De façon générale, ils représentent environ 20% des effectifs d'un niveau/d'une classe pour 3 enseignants, contre le double pour le 4<sup>ème</sup> enseignant interrogé ( $\mu=26,5\%$  ;  $\sigma=10,3$ ).

Tableau 56 : Enfants repérés en difficulté sur l'Écrit par leurs enseignants

Enseignant	Niveau enseigné	Nb d'enfants dans la classe	Nb et % d'enfants repérés en difficulté sur l'Écrit dans la classe	
CE2 <sub>A2</sub>	CE2-CM1	6 CE2 (20 CM1)	1	17 %
CM2 <sub>B1</sub>	CM2	29	12	41 %
CM2 <sub>B2</sub>	CM1-CM2	18 CM2 (10 CM1)	4	22 %
CP <sub>B1</sub>	CP	23	6	26 %
CP <sub>B2</sub> -CE2 <sub>B2</sub>	CP-CE2	9 CP – 13 CE2	<i>non-renseigné</i>	<i>non-renseigné</i>

<sup>31</sup> PPRE = programme personnalisé de réussite éducative

<sup>32</sup> Il s'agit des 23 enfants pour lesquels les enseignants ont renseigné la fiche individuelle du questionnaire.

Ces difficultés ont des origines variées. La principale cause évoquée par les enseignants est ainsi un **manque de confiance en soi**, suivi par des problèmes d'attention, un manque de participation en classe et des difficultés d'ordre culturel. Les causes des difficultés seraient d'abord **inhérentes à l'enfant en tant qu'élève**, puis s'élargissent à son **environnement socioculturel et familial**.

Tableau 57 : Causes des difficultés estimées par les enseignants

Position	Causes des difficultés	Enfants concernés (nb et %)	
1	Manque de confiance en soi	10	43 %
2	Déficit d'attention Manque de participation en classe	8	35 %
4	Difficultés d'ordre culturel	7	30 %
5	Problème d'ordre affectif Difficultés d'ordre social	6	26 %
7	Manque de pratiques	5	22 %
8	Problème d'une double langue	4	17 %
10	Problème d'ordre psychomoteur Désinvestissement de l'école	3	13 %
12	Conflit de loyauté Problèmes de comportement	2	9 %
14	Problème de maturité Problème de santé	1	4 %

### III.2. Comparaisons entre estimations des enseignants et résultats mesurés grâce au DMA

Concentrons-nous à présent sur les **performances au DMA** des enfants signalés en difficulté sur l'Écrit par les enseignants : les estimations de ces derniers concordent-elles avec les résultats obtenus au DMA ? Existe-t-il des décalages ? Si oui, de quelles sortes ? Certains enfants signalés en difficulté sur l'Écrit par leurs enseignants peuvent-ils apparaître comme efficaces sur l'Écrit suite aux résultats du DMA ? Et inversement, trouve-t-on des enfants ayant des performances au DMA similaires ou en-deçà de celles des enfants repérés en difficulté sur l'Écrit, sans qu'ils n'aient été signalés par leurs enseignants ?

Tableau 58 : Performances (exprimées en pourcentage de réussite) obtenues au DMA par les enfants repérés en difficulté par leurs enseignants

Prénom	Classe Enseignant	Compréhension orale	Expression orale	Supports variés d'écrits	Fonctions des écrits	Métalange de l'écrit	Compréhension écrite	Lecture	Dictée	Expression personnelle	% de réussite moyen (ATC)
Rayan B.	CP <sub>B1</sub>	100	50	42.86	45	100	16.67	11.11	25	29.17	48.83
Sami	CP <sub>B1</sub>	83.33	88.89	85.71	25	80	0	22.22	12.5	18.75	49.71
Jessica	CP <sub>B1</sub>	100	55.56	71.43	45	80	0	22.22	12.5	0	48.34
Gentiana	CP <sub>B1</sub>	50	77.78	0	25	40	66.67	88.89	75	50	52.92
Mohamed-Ali	CP <sub>B1</sub>	66.67	72.22	42.86	35	80	0	11.11	33.33	50	42.65
Amandine	CP <sub>B1</sub>	83.33	66.67	42.86	45	80	0	22.22	45.83	36.67	48.24
Kévin	CE2 <sub>A2</sub>	66.67	70.83	53.85	32.95	25	33.33	79.17	85.42	85.29	59.17
Yasmina	CE2 <sub>B2</sub>	50	97.92	100	55.68	25	77.78	91.67	81.25	84.38	73.74
Salma	CE2 <sub>B2</sub>	83.33	89.58	100	65.91	25	77.78	87.5	75	79.49	75.95
Marvin	CE2 <sub>B2</sub>	100	89.58	61.54	48.86	50	66.67	87.5	75	77.94	73.01
Stéphane	CE2 <sub>B2</sub>	33.33	79.17	69.23	10.23	50	55.56	58.33	43.75	47.5	49.91
Younès	CE2 <sub>B2</sub>	100	83.33	100	55.68	100	100	91.67	85.42	82.5	88.73
Ruben	CM2 <sub>B2</sub>	66.67	100	25	57.95	84.38	100	95.83	81.25	91.18	78.03
Mervé	CM2 <sub>B2</sub>	83.33	90.91	25	32.95	71.88	55.56	95.83	83.33	90.45	69.92
Julia	CM2 <sub>B1</sub>	83.33	90.91	0	65.91	71.88	77.78	91.67	39.58	66.95	65.33
Rahim	CM2 <sub>B1</sub>	66.67	77.27	0	18.18	78.13	33.33	58.33	50	60.53	49.16
Sacha	CM2 <sub>B1</sub>	100	77.27	25	44.32	90.63	77.78	83.33	58.33	79.41	70.67
Léana	CM2 <sub>B1</sub>	100	95.45	25	54.55	81.25	77.78	95.83	83.33	93.3	78.5
Éphraïm	CM2 <sub>B1</sub>	83.33	95.45	25	29.55	59.38	77.78	91.67	87.5	91.28	71.21
Kaïes	CM2 <sub>B1</sub>	100	90.91	25	40.91	90.63	88.89	79.17	64.58	77.84	73.10
Camille Q.	CM2 <sub>B1</sub>	100	77.27	25	60.23	90.63	55.56	75	64.58	86.52	70.53
Clensy	CM2 <sub>B1</sub>	83.33	95.45	75	69.32	87.5	55.56	79.17	58.33	83.33	76.33
Lisa	CM2 <sub>B1</sub>	66.67	86.36	0	42.05	71.88	88.89	83.33	64.58	81.48	65.03
Adrien	CM2 <sub>B1</sub>	83.33	81.82	25	79.55	81.25	88.89	70.83	64.58	78.19	72.6

Note. Si l'enseignante CP<sub>B2</sub>-CE2<sub>B2</sub> n'a pas rempli les fiches individuelles pour chaque enfant qu'elle pensait être en difficulté sur l'Écrit, elle a néanmoins renseigné les noms de ceux qu'elle estimait être dans cette situation.

Note. Nabi et Alicia d'une part, et Clarisse et Malek d'autre part, respectivement en CM2 dans les classes de CM2<sub>B2</sub> et de CM2<sub>B1</sub>, ont aussi été signalés en difficulté sur l'Écrit par leurs enseignants, mais n'ont pas été rencontrés dans le cadre du DMA (refus parental) et n'apparaissent donc pas dans ce tableau.

### III.2.a. Des enfants sous-estimés par leurs enseignants ?

La notion de difficulté interroge. Plusieurs enfants de notre échantillon, bien qu'ayant été repérés en difficulté par leurs enseignants, se montrent néanmoins assez performants sur l'Écrit suite aux résultats obtenus au DMA.

Tableau 59 : Répartition par groupe de performance au DMA des enfants signalés en difficulté par leurs enseignants

Groupes de performance	Groupe C : 40 à 59,9% de réussite Acquisitions fragiles	Groupe D : 60 à 79,9% de réussite Début de maîtrise	Groupe E : plus de 80% de réussite Efficace sur l'Écrit
Nombre d'enfants signalés	9 enfants signalés (6 CP, 2 CE2, 1 CM2)	14 enfants signalés (3 CE2, 11 CM2)	1 enfant signalé (1 CE2)

C'est le cas de Younès en CE2, mais aussi de Salma ou encore Clensy, Léana et Ruben en CM2, dont les performances moyennes au DMA sont au-dessus de 75% de réussite.

Néanmoins, Clensy se différencie légèrement du reste de ses camarades par rapport aux performances qu'il obtient, avec des résultats plus faibles en compréhension écrite et en dictée, qui s'équilibrent grâce aux scores aux autres épreuves. Gardons ainsi à l'esprit que nous travaillons pour le moment sur des performances moyennes, avec des scores qui peuvent se compenser les uns les autres ; nous aborderons le détail de ces résultats *infra*.

Ces enfants ont-ils été sous-estimés, voire trop rapidement jugés ou étiquetés comme étant en difficulté par leurs enseignants ? Peut-être peut-on voir là le signe que les difficultés à l'école auraient des origines multiples et se manifesteraient sur plusieurs plans (cognitif ou comportemental par exemple), qu'il ne semble pas toujours aisé de distinguer. Younès par exemple, a été absent de l'école plusieurs mois pour suivre un programme pour les enfants en surpoids, mais victime de moqueries au sein de l'école, il tente de se défendre en employant la force. Léana est présentée comme une irrépressible bavarde par sa maîtresse, qui s'exaspère de devoir continuellement la reprendre en classe. Ruben est tiraillé par des problèmes familiaux (divorce de ses parents, grande fragilité psychologique de sa mère), qui ne lui permettent pas de se consacrer pleinement aux apprentissages...

### III.2.b. Des enfants qui passent inaperçus ?

À l'inverse, certains enfants, sans pour autant avoir été signalés en difficulté sur l'Écrit, témoignent de performances moindres au DMA que d'autres enfants, eux-mêmes repérés par les enseignants.

Qu'en est-il par exemple de Marley, Gladys ou Mallory, tous trois dans la classe de Ruben et Mervé en CM2, et qui obtiennent des performances moyennes légèrement en-deçà des leurs ? Nous évoquions précédemment un obstacle, pour les enseignants notamment, à départager l'origine des difficultés, pour se représenter un enfant en difficulté sur l'Écrit. Pourtant, si Gladys et Mallory sont des enfants assez calmes à l'école, qui peuvent passer « inaperçues », Marley est un élève assez difficile, au comportement bougon et nonchalant, qui fait beaucoup parler de lui, que l'on cherche à l'intégrer comme à l'écarter du groupe classe. Ainsi son attitude suscite une attention particulière régulière de la part de son enseignant, ce qui vient questionner le fait que ce dernier n'ait pas pensé à lui.

Alors, pourquoi certains enfants et pas d'autres ? On peut finalement se demander si les décalages existants entre estimations des enseignants et résultats au DMA sont du fait des enseignants, des enfants, ou encore des outils et situations d'évaluation.

### III.2.c. Quelques études de cas pour aller plus loin

Quittons dès à présent les représentations générales et partons d'un exemple concret, celui d'Amandine, pour essayer de mieux comprendre qui sont ces enfants en difficulté sur l'Écrit repérés par les enseignants (cf. Annexes 9 : Un exemple extrait du CP : Amandine).

Nous poursuivrons ce travail et passerons en revue de façon plus succincte les autres enfants repérés en difficulté sur l'Écrit par leurs enseignants : Gentiana, Jessica, Mohamed-Ali, Rayan B. et Sami dans la classe de CP<sub>B1</sub>, Kévin en CE2<sub>A1</sub>, Ruben et Mervé d'une part et Julia, Rahim, Sacha, Léana, Éphraïm, Kaïes, Camille Q., Clensy, Lisa et Adrien d'autre part, en CM2<sub>B2</sub> ou CM2<sub>B1</sub>.

- Un exemple plus concret : Amandine, une enfant de CP

**Amandine** est scolarisée en CP dans la classe de CP<sub>B1</sub>. Ce prénom ne nous était pas inconnu : depuis nos débuts à l'école B, nous entendions parler d'elle. En salle des maîtres, dans les couloirs, à la récréation, Amandine était omniprésente et son bagage bien lourd à porter : difficultés liées aux apprentissages, mais surtout à son comportement, ne parvenant pas à respecter le cadre de la classe, à s'intégrer dans le groupe comme à communiquer avec l'adulte. En recherche constante d'attention, Amandine était très demandeuse pour venir avec nous, à tel point qu'elle a fini par imiter la signature de sa mère sur l'autorisation parentale.

Les quelques éléments d'**anamnèse** recueillis à son propos nous apprennent qu'Amandine en est à son deuxième CP. Elle a effectué sa première année de CP à l'école B avec la même enseignante, a fait sa rentrée pour son maintien au CP dans une autre école, avant de revenir sur l'école B (apparemment difficultés financières de la mère nécessitant un rapprochement avec le père). À l'issue de son premier CP, une demande avait été faite pour qu'Amandine soit orientée en CLIS.

Amandine dit pourtant aimer l'école. Pour elle, l'école ça sert « *pour apprendre des choses, pour on sait mieux lire, pour passer dans les classes et aussi ça sert (...) bien lire, (...) si on travaille mal à l'école on n'a pas de métier, mais si on travaille mieux, on a un métier* »<sup>33</sup>. Elle dit que pour elle ça se passe « *bien* » à l'école cette année, même si « *y'a un gens qui m'embête* ». Elle aime bien « *lire, écrire, parce que c'est normal pour passer dans les autres classes* ». Elle n'aime pas « *quand la maîtresse elle crie* » et « *regarder les cahiers* » notamment avec sa mère, même si elle sait qu'elle est obligée (elle a généralement des mots de l'enseignante à faire signer à sa mère).

Les éléments familiaux apparaissent un peu flous dans le discours d'Amandine. Ses parents sont séparés, son temps est donc partagé entre sa mère (femme de ménage) et ses deux papas (électricien et boucher). Elle est la deuxième d'une fratrie de trois enfants. Son petit frère de 2 ans est en maternelle et sa grande sœur,

---

<sup>33</sup> Les éléments retranscrits en italique et entre guillemets sont des extraits du discours des enfants ou des enseignants interrogés.

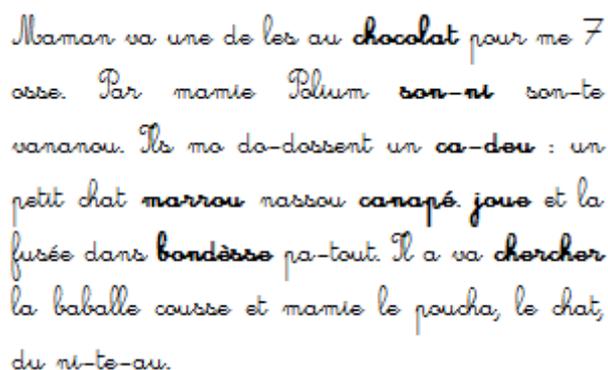
Camille, 11 ans, scolarisée au CM2 dans la classe de CM2<sub>B1</sub>, a participé aux ateliers que nous avons animés autour du journal scolaire.

Amandine se montre à la fois attentive, curieuse et volubile tout au long de la **passation du DMA** et se prête bien aux différentes activités proposées.

Elle témoigne de bonnes compétences en compréhension orale, apportant très majoritairement les réponses attendues et ce dès la première écoute, tout en étant capable d'extraire des éléments concrets du dialogue écouté pour se justifier.

Ses difficultés en expression orale n'apparaissent pas de façon explicite à la lecture des résultats du DMA, pour lesquels elle semble avoir construit de façon générale les compétences attendues d'un enfant de CP. Pourtant, quand elle parle, Amandine a un débit rapide, articule peu (chuintement), utilise un mot pour l'autre (\*pouille<sup>34</sup>) et rencontre certains problèmes de syntaxe.

Quand elle lit, Amandine paraît enjouée, elle met le ton, parle de façon fluide ; mais les items lus ne correspondent pas aux mots écrits. Elle semble plus se fixer au sens général qu'elle donne au texte, sans même forcément s'appuyer ou essayer de déchiffrer les débuts de mots.



Maman va une de les au chocolat pour me 7  
asse. Par mamie Polium son-ni son-te  
vananou. Ils me do-dossent un ca-deu : un  
petit chat marrou nassou canapé. jous et la  
fusée dans bondesse pa-tout. Il a va chercher  
la baballe course et mamie le poucha, le chat,  
du ni-te-au.

Figure 13 : Transcription phonographique de l'activité de lecture du DMA par Amandine

D'un côté, elle dit bien aimer lire, notamment « *des poésies, de la lecture* », « *parce que c'est normal* » pour passer dans les autres classes. D'un autre, elle dit qu'apprendre à lire est difficile pour elle car « *j'aime pas lire* », « *parce que en début quand on rentre à CP, c'est normal, mais quand on va rentrer en CM2, faut savoir lire, moi j'suis en CE1* ». Selon Amandine, on ne trouve des livres chez elle que dans sa chambre. Elle dit voir ses parents lire-écrire « *pour m'apprendre à lire* », « *pour m'apprendre à écrire* », soit des pratiques tournées plutôt vers l'école.

---

<sup>34</sup> Un astérisque placé devant un mot vient souligner une difficulté ou une incohérence, à l'oral ou à l'écrit.

En production écrite et plus particulièrement en dictée, la dimension affective est présente, notamment quand Amandine explique qu'elle ajoute un S à chat « *pour que y'ait plusieurs chats* » et applique ensuite cette démarche à l'ensemble de sa production. Ceci montre néanmoins des connaissances scolaires au niveau de la marque du pluriel. Elle semble davantage s'appuyer sur la voie par assemblage, avec des confusions de phonogrammes qui subsistent (méconnaissance des règles de positionnement).

Figure 14 : Écrits d'Amandine en situation de dictée (à gauche) et d'expression personnelle (à droite)

Amandine dit « *beaucoup* » aimer écrire, « *des phrases* ». Quand elle écrit, elle fait attention « *pour avancer et pour reculer* ». Les mots sont dits difficiles pour elle quand elle n'arrive pas « *à entendre le son* » et faciles quand « *les lettres y sont faciles* ». Amandine dit finalement qu'elle ne sait « *pas trop bien écrire, mais lire oui* ». Pour elle, d'autres enfants peuvent relire ses productions « *parce que j'écris bien* ». Elle a trouvé que tout était « *trop fastoche* ». Amandine semble être prise dans un entre-deux entre ce qu'elle perçoit de ses conduites en lecture-écriture et l'image qu'elle cherche à renvoyer, avec des éléments contradictoires qui peuvent apparaître. Ainsi elle redouble son CP, mais en début d'entretien la confusion apparaît quand elle dit qu'elle est en CE1 cette année. Elle dit aussi que c'est difficile pour elle de lire, mais au contraire que c'est facile d'apprendre « *parce que c'est facile, on apprend, c'est trop trop trop trop trop facile, pour moi* ». Amandine a besoin et est en recherche d'attention, ce qui peut expliquer qu'elle ait du mal à se poser dans le cadre de la classe.

Mettons maintenant en perspective les **représentations** et les **estimations** de son enseignante CP<sub>B1</sub>, avec les **résultats** obtenus au DMA par Amandine.

Tableau 60 : Confrontation entre les résultats obtenus par Amandine au DMA et les représentations et estimations de son enseignante CP<sub>B1</sub>

	Représentations de l'enseignante	Résultats obtenus suite au DMA
<b>ProdO</b>	Difficultés articulatoires, syntaxiques et lexicales	67% de réussite en expression orale débit rapide, chuintement, vocabulaire, syntaxe
<b>CompO</b>	Il faut tout lui répéter	83% de réussite en compréhension orale dès la 1 <sup>ère</sup> écoute
<b>ProdE</b>	N'encode pas	46% de réussite en dictée, 37% en expression personnelle Appui sur la voie par assemblage, non-maîtrisée
<b>Lecture</b>	Très peu lectrice	22% de réussite en lecture Semble s'inventer une histoire sans forcément déchiffrer
<b>CompE</b>	Pas assez de compétences	33% de réussite en compréhension écrite Semble inventer des réponses ou se baser sur son propre vécu
<b>Activités +</b>		Aime bien "lire", "écrire", "parce que c'est normal" pour passer dans les autres classes.
<b>Activités -</b>	Partout	Elle n'aime pas "quand la maîtresse elle crie" et "regarder les cahiers" notamment avec sa mère, même si elle sait qu'elle est obligée.
<b>Place dans la classe</b>	En conflit avec les autres élèves et avec l'adulte	Difficultés d'apprentissage et de comportement Se montre intéressée durant l'entretien
<b>Cause des difficultés</b>	Difficultés d'ordre social Déficit d'attention Difficultés d'ordre culturel Manque de pratiques	Redoublement & Changement d'école Orientation CLIS demandée Se dit motivée
<b>Aides</b>  <b>Prise de conscience des difficultés</b>	Orthophonie ? Orientation CLIS	Entre-deux entre perception de ses conduites en lecture-écriture et l'image qu'elle cherche à renvoyer Confusion et difficulté à trouver sa place : CP ou CE1 ? Elle dit aussi que c'est difficile pour elle de lire, mais au contraire que c'est facile d'apprendre Amandine a besoin et est en recherche d'attention, ce qui explique qu'elle a du mal à se poser dans le cadre de la classe.

Dans l'ensemble, les résultats obtenus par Amandine au DMA viennent confirmer et appuyer les propos de son enseignante. Toutefois, des différences sensibles apparaissent : le DMA semble en effet révéler des compétences plus fines que les estimations de l'enseignante. Ces différences sont encore plus nettes à l'oral qu'à l'écrit.

- Les autres enfants repérés en difficulté sur l'Écrit au CP

**Gentiana** redouble actuellement son CP. Sa maîtresse CP<sub>B1</sub> nous fait part de difficultés socioculturelles : double langue, double culture, vécu familial par rapport à cette culture, inquiétude des parents qui ont quitté leur pays et dont les préoccupations actuelles ne permettraient pas d'investir l'école... Gentiana est accompagnée par le RASED et bénéficie de l'aide personnalisée au sein de l'école. Pour elle, l'école ça sert « à travailler » et ça se passe « bien » pour elle cette année. À la maison, l'Écrit semble peu investi. Elle ne voit pas ses parents lire, mais les voit écrire « pour des travaux ». Écrire ça sert « à l'écriture et à la dictée », soit des pratiques uniquement tournées vers le milieu scolaire, sans que la question du sens soit abordée.

Gentiana se pose dans sa classe comme une élève « très passive » et « timide » selon sa maîtresse. Nous ferons le même constat durant notre rencontre avec elle autour du DMA. Nous découvrons une enfant assez anxieuse et intimidée, qui se ronge les ongles sans arrêt, s'exprime très peu et à voix basse : peur de l'inconnu, peur de l'échec ou manque de vocabulaire ? L'entretien est ainsi entrecoupé de longs silences, où Gentiana semble être dans l'attente. Elle se montre pourtant appliquée, essaie de bien faire, mais a souvent besoin d'étayage pour donner une réponse ou la développer.

Gentiana est décrite par l'enseignante CP<sub>B1</sub> comme ayant de grosses lacunes à l'oral, particulièrement au niveau syntaxique et lexical, ce qui engendrerait des difficultés à l'Écrit. Dans la passation du DMA, le peu de phrases produites ne permet pas d'apprécier son expression à l'oral ; on notera néanmoins des confusions dans le genre des articles et des pronoms utilisés. La compréhension orale n'est qu'à moitié réussie par Gentiana, soulevant l'hypothèse de la double langue et/ou de l'inquiétude de la première activité, la peur de l'inconnu ou de mal faire. Elle traite l'écrit en s'appuyant davantage sur la voie d'assemblage. Elle ne rencontre ainsi pas de difficulté particulière en lecture, mais se montre néanmoins prudente, réfléchissant toujours avant d'oraliser les mots.

**Jessica** nous apparaît comme une enfant souriante et volontaire, qui, malgré sa persévérance, rencontre d'importantes difficultés et a souvent besoin d'être rassurée

par rapport à ce qu'elle fait. Sa maîtresse nous apprend que nouvelle en début d'année, elle s'est fait des amies sans difficulté, prend beaucoup la parole en classe mais est souvent « à côté » de ce qui est demandé. Dès l'arrivée de Jessica à l'école, sa maîtresse a demandé un accompagnement en orthophonie, qui n'a été mis en place que récemment. Elle est également prise en charge dans le cadre de l'aide aux devoirs et de l'aide personnalisée, mais aussi par le RASED.

Pour Jessica, l'école ça sert « *pour lire, pour parler, aller à la cantine, écrire, aller au tableau* ». Elle dit que tout se passe « *bien* » pour elle à l'école cette année. Notons que la langue maternelle de Jessica est le portugais, langue parlée à la maison. L'écrit est peu représenté chez elle : elle ne voit jamais son père lire-écrire car selon elle « *il peut pas parce que il a mal à la main, parce qu'il a plein de choses, il a très mal* », ce qui peut témoigner de stratégies d'évitement de l'Écrit.

Les difficultés à l'oral soulignées par la maîtresse (difficultés articulatoires, syntaxiques et lexicales) sont immédiatement visibles chez Jessica : de façon générale, elle a un défaut de prononciation (chuintement, mots incomplets) et la construction de ses phrases semble hasardeuse (syntaxe, conjugaison), ce qui fait que Jessica n'est pas toujours facile à comprendre. Si la maîtresse mentionne des difficultés de compréhension à l'oral, ce n'est pas le cas dans le cadre du DMA où Jessica parvient aisément à cibler et repérer les informations attendues.

À l'écrit, il en va autrement. Si Jessica dit qu'elle sait « *moyen* » lire-écrire, le tableau dépeint par la maîtresse est assez noir : Jessica est « *incapable d'encoder* », elle « *n'est pas entrée dans la lecture, à peine dans la combinatoire (confusions)* » et n'a pu développer « *aucune autonomie, car non-lectrice* », ce qui la pénalise dans de nombreuses activités car elle ne comprend pas les consignes écrites. Le bilan que nous tirons suite au DMA est assez proche de ce constat. En production écrite, les confusions et les omissions de phonogrammes sont très nombreuses et ne permettent pas d'accéder au sens de ce que Jessica veut produire. Ces confusions de sons viennent en partie de la façon dont Jessica répète le mot à l'oral. Elle peut utiliser une écriture de type syllabique, en retranscrivant uniquement les sons connus dans le mot. Sa lecture est très hachée : elle cherche à oraliser toutes les graphies (combinatoire difficile, problème des lettres muettes) et confond souvent les lettres entre elles. Du fait de ces difficultés, elle n'accède pas au sens d'un texte, même court.

**Mohamed-Ali** dit que ça se passe « *bien* » pour lui à l'école cette année et que l'école ça sert « *à travailler* ». Il est signalé par son enseignante pour des difficultés en production orale (« *lacunes lexicales et syntaxiques* »), en production écrite (il « *n'encode pas* ») et en lecture-compréhension (« *n'est pas entré dans la lecture, décode avec peine les sons simples* », « *non-lecteur* »). Pour toutes ces raisons, Mohamed-Ali bénéficie d'un accompagnement en orthophonie, par le RASED et de l'aide personnalisée à l'école.

Les résultats obtenus au DMA par Mohamed-Ali confirment ces difficultés en lecture-écriture. Mohamed-Ali pense qu'il sait « *un petit peu* » bien lire-écrire, mais apparaît peu sûr de lui. Il sait qu'il éprouve certaines difficultés, qu'il y a des choses difficiles à apprendre pour lui en lecture-écriture et a peur de l'erreur. Si Mohamed-Ali dit aimer écrire, cette activité semble néanmoins induire une certaine charge cognitive chez lui : il réfléchit beaucoup sur les sons entendus dans les mots, puis sur leur transcription et leur correspondance graphique. Mohamed-Ali fait ainsi majoritairement des omissions de phonogrammes. La voie par assemblage est insuffisamment maîtrisée. En expression personnelle, Mohamed-Ali ne produit que 3 mots, ce qui lui permet de réfléchir plus tranquillement à la façon de les écrire. Quand il écrit, il dit faire attention « *de pas me tromper dans les lettres* ». Il tente longuement de repérer les sons du mot à l'oral avant de les retranscrire sur sa feuille. Il explique ainsi que ça peut être difficile pour lui quand les sons lui paraissent trop nombreux ou complexes et qu'il ne parvient pas à tous les reconnaître, alors que quand un mot est court et contient peu de phonèmes, il est plus facile à écrire. Il ne parvient pas à évaluer si d'autres enfants pourraient relire ses productions (rappelons que lui-même est en difficulté pour se relire), car « *peut-être je me suis trompé* ».

Mohamed-Ali dit ne pas beaucoup aimer lire. En lecture, la voie par assemblage ne semble pas maîtrisée, avec des confusions et des adjonctions de phonogrammes. Sa lecture est hachée. Mohamed-Ali semble s'attacher avant tout à l'initiale du mot pour essayer ensuite de le deviner. Ces difficultés l'empêchent de comprendre un court texte à l'écrit. À la maison, on ne trouve pas de livres en-dehors de sa chambre, mais l'écrit semble néanmoins omniprésent dans ses représentations, utilisé « *presque tout le temps* ». Mohamed-Ali dit voir ses parents lire-écrire « *pour travailler* », « *pour faire ses papiers* ». Pour lui, écrire et lire ça sert à « *apprendre* » et les gens utilisent l'écrit « *quand y z'ont besoin* ».

**Rayan B.** est repéré par sa maitresse pour un manque de confiance en soi mais surtout des problèmes d'ordre psychomoteur qui le mettent en difficulté dans toutes les activités de l'école (problème de coordination motrice, liée notamment au geste d'écriture, mais que l'on retrouve aussi en EPS par exemple). Il est suivi en orthophonie, par le RASED et en aide personnalisée à l'école, par l'aide aux devoirs proposée au centre social et une demande d'AVS est en cours pour la rentrée suivante.

L'enseignante CP<sub>B1</sub> le présente ainsi comme un enfant rencontrant des difficultés articulatoires, syntaxiques et lexicales, ayant besoin que les consignes orales lui soient répétées. Au niveau de l'écrit, elle le dit « *incapable d'encoder* », « *pas entré dans la lecture, à peine dans la combinatoire pour les sons simples* » et ne disposant ainsi d'« *aucune autonomie car non-lecteur* ».

Nous faisons un constat assez similaire. Rayan rencontre de réelles difficultés en production orale : si le vocabulaire propre à sa tranche d'âge est majoritairement acquis, il n'en va pas de même pour la syntaxe (peu de déterminants, difficultés pour conjuguer les verbes ou construire une phrase verbale) et la prononciation. Rayan cherche beaucoup ses mots d'où de nombreuses répétitions dans son discours. Il a du mal avec certains mots, voire certains sons (confusions de phonèmes). Notons néanmoins qu'en compréhension orale, Rayan n'éprouve pas de difficulté particulière pour comprendre un dialogue court ; il est même capable de cibler son attention lors de la 2ème écoute pour repérer et donner l'information recherchée.

Pour Rayan, l'école ça sert à « *travailler* » et tout se passe « *bien* » pour lui cette année. Il dit aimer « *faire des mots, dictées, parce que c'est pas difficile* », ou encore écrire « *des mots dictés, des calculs mentals, écrire des lectures* » et trouve ça « *tout simple* ». Il fait pourtant d'importantes confusions de phonogrammes, si bien qu'on ne comprend pas toujours l'intention de son message. Pour lui, la chaîne écrite étant en lien avec la chaîne orale, il n'y a pas de blancs graphiques entre les mots. Ses difficultés d'élocution à l'oral peuvent se retrouver dans sa production écrite.

Rayan aime lire « *des lectures, des livres un peu* ». Sa lecture est hachée et hésitante. Malgré une volonté de lire l'ensemble du texte, il éprouve d'importantes difficultés, butant sur les sons complexes, faisant de nombreuses confusions de phonogrammes, cherchant à oraliser toutes les graphies y compris celles qui ne sont pas porteuses de sons (notamment les lettres finales muettes). La compréhension écrite ne peut être pleinement appréciée du fait des difficultés en identification de

mots. Les pratiques de lecture-écriture personnelles et observées par Rayan sont liées à l'école : il dit lire « *tous les jours et pas le mercredi, le samedi, le dimanche* », il voit sa mère lire « *dans mon livre de lecture* » ou écrire « *des mots, dictées* ».

Rayan semble identifié et se reconnaître comme un enfant en difficulté : quand on lui demande si un autre enfant pourrait relire et comprendre ce qu'il a écrit, il répond spontanément par la négative, sous prétexte qu'il suffit de voir son nom « *y va dire je comprends pas, y va voir c'est Rayan B.* » Il a conscience de ses difficultés mais les exprime de façon floue disant qu'il sait « *un peu pas bien lire, et un peu bien lire, un peu écrire* ». Son point faible est selon lui « *lire, le A, B (...) l'a-pha-bet, c'est un peu difficile pour moi, parce que j'arrive pas, je me trompe un peu* », ce qui peut être mis en lien avec ses difficultés en lecture et production écrite (confusions de phonogrammes). Il a le souci de bien faire, mais peur de l'erreur « *ohlala je m'ai trompé, j'ai pas fait comme il faut là* ». Cette faible estime de soi ne l'empêche pas d'être content du travail réalisé lors de la passation du DMA « *parce que j'ai fait tout seul* ».

**Sami** a un profil relativement proche des autres enfants repérés en difficulté sur l'Écrit par l'enseignante CP<sub>B1</sub> : difficultés articulatoires, syntaxiques et lexicales, consignes orales à répéter, incapacité à encoder, non-lecteur. S'ajoutent à cela « *de gros soucis moteurs* » : Sami « *n'arrive pas à écrire* » en classe, soulevant l'hypothèse d'une dyspraxie par sa maîtresse. Il est d'ailleurs accompagné au CMP par un psychomotricien, une demande d'AVS est en cours pour la rentrée prochaine et il bénéficie également d'un suivi orthophonique, d'interventions du RASED et de l'aide personnalisée.

C'est un enfant décrit comme ayant des « *relations difficiles avec les autres, rejeté* ». Lui-même évoquera des copains à l'école, avec des relations changeantes « *des fois on s'parle plus et des fois on s'parle* ». Cette question de mouvance et de repères fait écho à sa situation familiale : ses parents sont séparés et semblent avoir la garde alternée de Sami, qui habite « *des fois avec mon père, des fois avec ma mère* ».

Les résultats au DMA indiquent en expression orale, que Sami semble maîtriser le vocabulaire des enfants de son âge. On ne note pas non plus de problème de prononciation. Seule la question de la syntaxe se retrouve dans la construction de certaines phrases simples. De façon générale, tout au long de l'entretien, les consignes sont bien comprises et appliquées par Sami. À l'oral, il n'éprouve pas de

difficulté particulière pour comprendre un dialogue court. Il se montre même capable de cibler son attention lors de la 2ème écoute du dialogue pour trouver l'information recherchée.

Pour Sami, l'école ça sert « *pour lire, pour écrire* ». Pour expliquer ce qu'il pense de son année au CP, il évoque spontanément la question des apprentissages : « *j'arrive à lire mais j'arrive pas beaucoup à écrire* ». Ainsi à l'école, Sami dit aimer « *lire, parce que l'écriture c'est pas un petit peu mon genre* ». Sami évoque des pratiques de lecture-écriture personnelles et observées, uniquement liées à l'école : « *je fais mes devoirs* », « *pour signer mon cahier, des trucs à la maîtresse* ». Pour lui, on écrit et on lit « *parce que c'est la maîtresse qui le dit* », les représentations de l'Écrit abordées étant avant tout scolaires.

Sami n'aime pas écrire et c'est un point qu'il évoque d'emblée : « *j'aime pas faire l'écriture, parce que je déteste, parce que j'aime pas, parce que c'est trop dur* ». Les deux situations de production écrite le mettent en difficulté (il remuera d'ailleurs beaucoup sur sa chaise après ces activités). Sami s'interroge sur certaines lettres, leur graphisme, leur orientation (b ou d) et sur la transcription de certains sons (extractions de sons à l'oral, découpage syllabique, subvocalisations). Il y a de nombreuses omissions de phonogrammes dans ses productions. Sami parvient pourtant à repérer et isoler les sons du mot à l'oral mais est dans l'impossibilité de les transcrire (les sons que l'enfant ne parvient pas à retranscrire sont alors remplacés par des points). La voie par assemblage n'est pas maîtrisée et les petits mots courants ne font pas encore partie de son lexique mental. À noter l'utilisation particulière du support feuille et de la représentation spatiale de son écrit en situation de dictée : il écrit indifféremment en ligne, en colonne, de haut en bas ou de bas en haut. Sami semble particulièrement gêné par le versant production d'écrits, ce qui revient dans son discours tout au long de l'entretien : « *j'sais lire mais pas écrire* ». Il est conscient que certaines choses sont plus difficiles à apprendre que d'autres, mais sans pouvoir en expliquer les raisons ou donner d'exemples. De façon générale, cela semble difficile pour Sami d'expliquer les choses. Quand on lui demande de revenir sur sa production écrite, il se retrouve à nouveau face à ses difficultés « *c'était tous les mots (difficiles), parce que j'avais que des petits points (qui remplaçaient les sons inconnus)* ». Il a une faible représentation de lui dans le travail accompli à l'écrit et un besoin constant d'être rassuré. Pour Sami, « *bien écrire, ça veut dire tu travailles bien* ». Derrière ses propos, on peut

s'interroger sur l'estime que porte Sami à son travail et sur ses compétences, notamment en production écrite : lui qui dit ne pas savoir écrire, sous-entendrait-il qu'il travaille mal ?

Enfin, bien que Sami n'évoque pas de difficulté particulière en lecture, cette activité se révèle délicate pour lui : la combinatoire (assemblage) n'est pas complètement maîtrisée, Sami tente d'assembler les lettres 2 par 2, il s'interroge sur la correspondance sonore de certaines graphies et cherche à tout oraliser, y compris les lettres muettes. Ces difficultés ne lui permettent pas d'accéder au sens d'un texte court.

- Les enfants repérés en difficulté sur l'Écrit au CE2

**Kévin** est scolarisé dans une classe à double-niveau CE2-CM1. Son enseignante CE2<sub>A2</sub> voit en lui un enfant timide, peu à l'aise en maths/français, mais appréciant les arts visuels. En classe, elle note chez Kévin des difficultés de compréhension, à l'oral comme à l'écrit, engendrant une « *mauvaise compréhension des consignes* », et une « *lecture non-fluide* », où Kévin « *bute sur de nombreux mots* ». Pour l'enseignante, ces difficultés sont nourries par des problèmes d'ordre psychomoteur, un déficit d'attention et un manque de confiance en soi, pour lesquels Kévin bénéficie d'ailleurs d'une prise en charge en SESSAD.

Nous rencontrons un enfant très attachant, bavard, curieux de tout, mais qui a du mal à tenir en place et montre même quelques signes d'anxiété. Il recherche constamment l'attention de la part de l'adulte, commente tout ce qu'il fait et ponctue son discours d'anecdotes personnelles, sans qu'il y ait forcément de rapport avec les situations proposées. La question d'estime de soi transparaît tout au long de l'entretien, sous la forme du manque.

Ainsi, il n'hésite pas à exprimer ses difficultés antérieures : « *le CP, bien, super facile, le CE1, une catastrophe, tout était pas facile* ». Pourtant c'est le CP que Kévin a redoublé « *j'ai pas travaillé, j'avais des mauvaises notes, j'ai pas voulu travailler* ».

Il apparaît peu sûr de lui dès la première activité proposée, en compréhension orale, mais se montre capable d'autocorrection entre la première et la deuxième écoute. Il lui est néanmoins impossible de justifier ses réponses en utilisant des éléments

concrets du dialogue entendu : il a tendance à prendre les choses soit pour des évidences « *je le savais* », soit par rapport à ce qu'il connaît et a expérimenté.

En expression orale, il utilise de nombreux mots passe-partout plutôt qu'un vocabulaire précis, cherche beaucoup ses mots et fait plusieurs confusions entre des mots partageant une certaine proximité phonique mais de sens complètement différents (\*loupe pour louche, \*masque pour casque) ; son interlocuteur doit faire preuve de beaucoup d'attention pour le comprendre et suivre son cheminement.

Pour Kévin, l'école ça sert à « *apprendre à écrire, compter, des leçons, des poésies, tout, les contrôles* ». Il ne sait pas dire comment ça se passe pour lui cette année et semble essayer de se donner des repères autant que de nous renseigner « *j'sais pas trop, cet aprèm' j'ai SESSAD* ». Il dit aimer tout faire à l'école, surtout « *apprendre à écrire* », précisant « *quand je sera grand, je serai un p'tit peu intelligent* », phrase lourde de sous-entendus. Il dit aimer écrire et se plie sans problème aux deux activités de production écrite. Pour écrire, il dit faire appel à sa mémoire « *je m'en rappelle* », mais parle beaucoup de « *fautes* » et du fait que c'est « *mal écrit* ». Pourtant, l'intention de ses écrits reste compréhensible au lecteur extérieur, malgré quelques confusions orthographiques.

Il dit aussi aimer lire, notamment « *des histoires à mon frère* ». Il ne fait pas état de livres présents chez lui ou d'autres pratiques personnelles de l'écrit, ne semblant y voir qu'un intérêt scolaire, partagé dans les pratiques avec ses parents. Sa lecture est hésitante, particulièrement sur les mots peu fréquents et les pseudomots, avec quelques confusions de phonogrammes (\*raté pour râlé). La compréhension écrite met Kévin en difficulté, dans la mesure où il fonde ses réponses et argumente, non pas en fonction des éléments écrits du texte, mais en essayant de deviner ou d'utiliser sa propre expérience : « *je devine* », « *un camping-car, c'est comme ça quand on part en vacances* ».

- Les enfants repérés en difficulté sur l'Écrit au CM2

Nabi et Alicia d'une part, dans la classe de CM2<sub>B2</sub>, Malek et Clarisse d'autre part, dans la classe de CM2<sub>B1</sub>, ont tous les quatre été repérés en difficulté sur l'Écrit par leurs enseignants. S'ils n'ont pas été rencontrés dans le cadre du DMA (refus

parental face à l'entretien individuel), il semble néanmoins pertinent d'essayer de comprendre ce que pensent leurs enseignants de leurs difficultés.

**Nabi** est présenté par son enseignant comme un élève timide, rencontrant des difficultés d'ordre affectif et culturel, auxquelles s'ajoutent un manque de confiance en soi et de participation en classe. À l'oral, il a « *beaucoup de mal à exprimer ses idées, ses sentiments* ». À l'écrit, il « *maîtrise insuffisamment la grammaire et surtout la conjugaison* », il « *aime lire, mais son manque de vocabulaire ne lui permet pas d'avoir une compréhension fine du texte* ». À l'école, il bénéficie de l'aide personnalisée et est accompagné à l'extérieur par un orthophoniste.

**Alicia** est également repérée pour un manque de confiance en soi et de participation en classe, en plus de difficultés d'ordre social. Son enseignant parle d'une enfant timide, avec un « *retard de langage* » à l'oral, « *une connaissance imparfaite des règles de conjugaison et d'orthographe* » à l'écrit et une « *mauvaise compréhension par manque de vocabulaire* ».

**Clarisse** prend la parole en classe uniquement quand elle est interrogée. À l'écrit, elle montre un « *désintérêt pour la rédaction* » aux dires de son enseignante.

**Malek** est en difficulté de façon générale « *dans le travail scolaire* », présentant un certain désinvestissement de l'école et un déficit d'attention. Il manque de « *vocabulaire* » à l'oral, ses textes sont toujours « *très courts* » en production écrite et il « *a du mal à construire sa réponse, c'est fatigant, tout doit aller vite* ».

Pour son enseignant, **Mervé** est une enfant timide qui « *a souvent honte de parler devant la classe* », comme complexée par sa double-langue et des difficultés d'ordre culturel. À l'écrit, « *elle maîtrise imparfaitement la conjugaison* » et « *ne comprend pas toujours ce qu'elle lit* ».

L'entretien avec Mervé autour du DMA est assez long, car elle se montre très appliquée, cherche à bien faire et a des choses à dire sans savoir comment les exprimer. À cela, s'ajoute un grand manque de confiance en elle, qui peut rendre ses propos légèrement confus.

La langue maternelle de Mervé est le turc, qu'elle utilise à la maison, notamment avec son père qui ne parle pas français. À l'école, elle dit ne pas aimer « *le français, l'orthographe, le vocabulaire* », évoquant des difficultés liées à la langue « *c'est pas ma matière préférée, j'aime pas trop beaucoup moi, j' parle pas correctement trop, j'aime pas trop parler français-français, c'est pour ça* ». Elle se décrit elle-même

comme une élève timide, qui peut avoir peur de demander de l'aide quand elle ne comprend pas quelque chose « *en fait, quand je lève trop le doigt, enfin si je pose trop de questions, j'ai l'impression qu'après on va dire, mais elle, faut qu'elle a besoin de retravailler, parce qu'après si mon maître il dit que j'ai besoin de retravailler, en fait j'ai peur de redoubler* ». Mervé nous apprend également qu'elle a déjà redoublé le CE1, parce que « *j'arrivais pas trop, je comprenais pas et c'est que j'étais trop timide, enfin que je levais jamais le doigt, mais dans ma tête j'avais les réponses* ». Ceci lui a permis, selon elle « *à comprendre les choses mieux, parce que avant j'arrivais pas trop, et là depuis que j'ai redoublé, je commence à plus bien travailler que avant* ».

Malgré tout, à l'oral, on ne relève pas de difficulté particulière, en compréhension comme en expression, malgré une syntaxe pouvant se révéler hasardeuse.

Mervé dit « *un peu* » aimer écrire. Elle semble mal à l'aise quand on l'interroge sur ses écrits, peu sûre d'elle, pensant que c'est « *mal écrit* » et parlant de « *fautes* ». Pourtant, on comprend assez facilement l'intention de ses écrits, où les erreurs majoritaires portent sur les morphogrammes, avec à nouveau des problèmes de syntaxe. Les quelques confusions de phonogrammes viendraient plutôt de la façon dont Mervé prononce ces items à l'oral, d'où \*invoir pour au revoir.

Mervé dit aimer lire « *quelquefois* » quand elle n'a rien à faire, à l'école comme à la maison, où les livres présents sont alors en turc. Les seules pratiques observées sont celles de sa mère, son père n'utilisant pas l'écrit selon elle. Sa lecture est relativement fluide, Mervé n'hésite que devant les mots dont elle semble ne pas connaître le sens et quelques pseudomots. Elle ne rencontre pas de difficultés pour accéder au sens général d'un texte, malgré un certain manque de vocabulaire. Il est néanmoins difficile pour elle de justifier ses réponses.

**Ruben** serait quant à lui un « *élève qui aime faire rire* ». Il est décrit par son enseignant comme débordant de capacités qu'il ne parviendrait pas à mettre en œuvre, suite à des problèmes d'ordre affectif, un manque de confiance en soi et de participation en classe, amenant même la question de conflit de loyauté. Il bénéficie de l'aide personnalisée en classe et d'un accompagnement extérieur auprès d'une psychologue. Ruben a une « *écriture très dégradée* » et une certaine « *méconnaissance des règles de la conjugaison et de l'orthographe* ».

Derrière un air renfrogné mais assuré, nous rencontrons un enfant plutôt fragile, qui veut savoir pour chaque réponse donnée s'il a juste ou faux et si nous serons ou non amenés à nous revoir. Suite au divorce de ses parents, Ruben habite actuellement avec sa mère, en arrêt maladie, qui semble être une femme d'une grande fragilité psychologique. D'un déménagement à l'autre, Ruben a arpenté les bancs de plusieurs écoles depuis son entrée en élémentaire « *j'ai changé au moins 4 fois d'écoles* ». Il parle de ses années de scolarité précédentes, évoquant des difficultés à partir du CE2-CM1 et le début d'un accompagnement auprès d'un psychologue. Ainsi, Ruben dit que pour lui ça ne se passe « *pas très bien* » à l'école, même s'il se sent encouragé par son enseignant qui croit en ses capacités « *je pourrais faire plus d'efforts, car mon maître m'a dit, je pourrais être le premier de la classe, mais...* ». Il dit ne pas aimer « *l'orthographe un peu, car j'ai un peu du mal à écrire* » et « *le vocabulaire* ».

Malgré un très léger chuintement, Ruben ne rencontre aucune difficulté en expression orale. Il ne répond pas correctement à deux questions en compréhension orale, ne prêtant pas forcément attention aux différents temps du dialogue.

La lecture, tout comme la compréhension écrite ne pose pas de problème.

En production écrite, l'ensemble de ses productions est phonographiquement correct, à l'exception d'une confusion de phonogramme dans un pseudomot (méconnaissance des règles de positionnement) qui l'interroge lui-même « *artengo-jo, ça peut être un J ou un G des fois, alors on n'est pas sûr* ». C'est donc plutôt l'orthographe des mots qui va lui poser problème. Quand il écrit ses courriers, il a besoin d'être rassuré, de se répéter plusieurs fois les choses pour être sûr de ne pas se tromper ou de ne rien oublier. Il pense qu'on ne peut pas comprendre ses écrits, « *je trouve que j'écris trop mal, je sais pas vraiment trop bien* » : il est vrai que du côté du geste graphique, Ruben a une drôle de façon de former ses lettres (notamment les boucles : « *on dirait que mes B c'est des L* »). Pour expliquer comment il s'y prend pour écrire, il fait appel à certaines règles grammaticales apprises (« *y'a des mots avec un X, joujou, hibou, des trucs comme ça, bijou* » ou encore « *avec T parce que c'est muet, mais le S surtout parce que des et y'a plusieurs vêtements* »), tout en montrant une réelle réflexion sur l'écrit « *j'apprends les mots, après j'essaye de bien retenir, après je réfléchis, et dans mon cerveau après en fait je vois que c'est ça, et des fois je suis pas sûr hein, mais voilà je pense que c'est ça* ».

Ruben dit aimer écrire, évoquant des pratiques uniquement scolaires « *des rédactions, (...) des histoires que le maître y nous propose* ». La lecture semble lui procurer plus de plaisir « *mangas, BD, Titeuf et tout ça, ça c'est rigolo, c'est pour ça que j'aime bien* ».

**Julia** est accompagnée depuis plusieurs années par un orthophoniste. Sa maîtresse la perçoit, tant en classe qu'auprès de ses camarades, comme une élève « *en recherche d'animation* ». Elle parle de difficultés pour organiser ses idées à l'oral et d'un manque de vocabulaire. À l'écrit, elle souligne des difficultés pour conjuguer les verbes et pour « *allonger son récit* », auxquelles s'ajoutent en lecture des difficultés à traiter les « *sons complexes* » et la nécessité de travailler à partir de « *textes courts* », notamment pour garder son attention : selon elle, Julia ne parvient pas seule à la compréhension d'un texte.

Julia a redoublé son CP, parce que « *j'y arrivais pas comme les autres* ». Elle dit que maintenant ça se passe bien pour elle au CM2, même si elle n'aime pas « *travailler (...) parce que c'est trop dur* ».

Julia ne rencontre pas de difficulté particulière à l'oral. Elle montre au contraire ses capacités à se corriger en ciblant son attention à la recherche des informations demandées en compréhension orale.

La situation de dictée est particulièrement délicate pour Julia, avec de nombreuses confusions de phonogrammes et erreurs orthographiques (la voie d'adressage semble déficitaire). L'écriture des deux courriers lui semble également très coûteuse, sur les plans cognitif et temporel, même si elle ne produit que peu de mots. Elle a du mal à organiser ses idées au départ, puis se lance avec appréhension, donnant l'impression de se relire plusieurs fois pendant qu'elle écrit.

Julia dit ne pas aimer écrire « *parce que je fais toujours des fautes d'orthographe* », et l'on sent aussi derrière ses propos la peur d'oser : « *la maîtresse, elle sait que j'ai fait des fautes, elle me corrige et j'en ai plein la feuille, du rouge* ». L'usage de l'outil informatique semblerait mieux lui convenir « *parce que il te corrige et il comprene* ». Elle déclare par contre aimer lire, « *des contes et des histoires romantiques* ». Si durant l'activité de lecture, elle peut buter sur les items longs ou inconnus (pseudomots), sa lecture reste dans l'ensemble assez fluide et lui permet d'accéder au sens fin d'un texte sans trop de difficultés.

**Rahim** présente un profil un peu similaire à celui de Julia aux yeux de leur maîtresse. À l'oral, cette dernière relève une « *formation de phrases déficiente* » et une « *organisation des idées délicate* », avec une compréhension qui peut être gênée du fait d'un manque de vocabulaire. À l'écrit, Rahim n'utilise « *pas de ponctuation* » et conjugue les verbes de façon aléatoire. Les « *textes longs* » et les « *sons complexes* » lui posent problème en lecture. Il est également suivi à l'extérieur par un orthophoniste.

Durant la passation du DMA, Rahim semble méfiant, peu ouvert. Il s'exprime avec un débit à la fois très rapide et très hésitant, un vocabulaire peu précis, apparaissant peu sûr de lui. Ceci se vérifie avec l'épreuve d'expression orale, où sa syntaxe n'est pas toujours correcte, de même que l'emploi des formes verbales (respect des différents temps du discours). La compréhension orale, première activité proposée, ne semble pas le mettre davantage à l'aise. Il semble confus, hésitant, donne des réponses sans être en mesure de les justifier et éprouve certaines difficultés pour dégager les informations implicites du dialogue écouté.

Rahim a beau dire que tout se passe « *bien* » pour lui à l'école cette année et qu'il n'y a pas eu de choses difficiles à apprendre, il laisse également poindre des difficultés dans son discours. Par exemple, il n'aime pas « *les leçons, parce que par exemple la grammaire, c'est un peu difficile* ».

Il dit aimer lire « *des BD, des mangas* », mais soulève quelques difficultés au début de l'entretien « *mais j'arrive pas à comprendre, des fois j'arrive à comprendre et des fois non* », pour finalement conclure que « *je sais pas lire* », en se dévalorisant « *je sais pas pourquoi, c'est pas difficile mais j'y arrive pas* ». Sa lecture est très hésitante et coûteuse pour lui : Rahim ânonne et bute sur chaque mot, faisant de nombreuses confusions de phonogrammes. Il ne parvient pas à la compréhension fine d'un texte, ses difficultés en lecture se conjuguant à un manque de vocabulaire et à l'impossibilité de revenir sur le texte pour y chercher les informations demandées.

Il dit par contre ne pas aimer écrire, mais montre une certaine volonté d'y arriver : « *j'aime pas, mais j'essaye* ». Il a beaucoup de mal à revenir sur ses écrits « *même moi j'comprends pas* » ou à expliquer comment il s'y prend. Pourtant, quand il est suffisamment étayé, il montre qu'il a intégré certains automatismes scolaires « *il faut un S parce que des* » et est alors capable de se corriger « *des fois j'oublie et des fois j'arrive pas à regarder* ». Il témoigne ainsi d'une réelle réflexion sur l'écrit, mais se

trouve dépassé par ses difficultés. Les confusions de phonogrammes sont à nouveau majoritaires dans ses écrits, ce qui gêne leur compréhension. .

Pour lui, bien lire et bien écrire revient à « *apprendre* », voire apprendre par cœur chaque mot pour ne plus se tromper : « *je sais pas pourquoi l'écriture, j'ai pas beaucoup appris des leçons, si j'ai appris des leçons mais m'en rappelle plus après des mots* », tâche qui s'avère longue et difficile.

**Sacha** est décrit par son enseignante comme un élève « *curieux et intéressé* », « *motivé* », qui « *demande à travailler* », mais manquant également de confiance en soi. À l'écrit, il rencontre des difficultés pour tout ce qui concerne l'orthographe. Il bénéficie également d'un accompagnement en orthophonie.

Lors de la passation du DMA, Sacha semble à l'aise, mais finit souvent ses phrases par un petit rire : de gêne ou de détente ? Quand on lui demande ce qu'il n'aime pas faire à l'école, il répond sans hésiter « *le français* », sans pour autant être capable d'en dire davantage.

En compréhension orale, Sacha montre qu'il est capable de se concentrer pour repérer l'information demandée et se corriger de lui-même. Toutefois en expression orale, sa syntaxe n'est pas toujours correcte.

Sa lecture bien qu'hésitante (adjonction et confusion de phonogrammes concernant majoritairement les pseudomots), lui permet d'accéder au sens fin d'un texte. Il dit aimer lire, « *des livres, des BD, des documentaires* », évoquant à la fois des pratiques scolaires et non-scolaires.

Mais les réelles difficultés de Sacha concernent la production d'écrits. Il dit d'ailleurs ne « *pas trop* » aimer écrire et pense qu'il « *écrit mal, je fais plein de ratures* », se rangeant du côté esthétique de l'écrit. Des différentes activités de production écrite, il dit avoir préféré « *quand j'écrivais une lettre à mon copain, parce que j'ai trouvé que c'était assez facile* », les questions posées durant l'entretien l'aidant à planifier ses idées. Il témoigne ainsi de bonnes capacités pragmatiques, assurant aux courriers produits une certaine cohérence, malgré une syntaxe et une ponctuation aléatoires. L'orthographe est son point faible : nombreuses confusions et omissions de morphogrammes comme de phonogrammes (notamment pour les sons complexes), tendance à écrire comme il parle (absence de segmentation lexicale) ou choisissant parfois le chemin le plus long pour arriver à son but. Certains items ne sont ainsi pas du tout reconnaissables à première vue : \*quaunus pour connue, \*poinire pour

poignard, \*aploiller pour employée. De plus, argumenter et expliquer comment il s'y prend pour lire-écrire s'avère difficile pour Sacha.

En classe, **Léana** se montre le plus à l'aise en orthographe, mais en difficulté en « *rédaction, pour aller au bout de ses idées* ». Sa maîtresse la signale ainsi pour un manque de confiance en soi, avec des difficultés en production écrite, où Léana « *débute un récit correctement puis bâcle la fin* ».

Léana nous apprend qu'elle a des origines portugaises, langue qui peut également être « *un p'tit peu* » parlée à la maison. À l'école, elle aime bien faire « *du français, la lecture* », parce que « *ça peut apprendre à lire et à écrire* ». À l'oral, comme à l'écrit, Léana se montre capable d'exprimer clairement ses idées. Elle se lance avec une certaine facilité dans l'ensemble des activités proposées.

Elle dit aimer « *écrire des mots, des messages* », tout en trouvant ça « *un peu* » difficile, « *parce qu'y faut bien réfléchir* ». La question de l'orthographe revient à plusieurs reprises dans son discours, notamment quand on lui demande comment elle sait que c'est bien écrit « *parce que je connais l'orthographe* ». Elle raconte aussi des moments de lecture-plaisir « *quand j'ai rien à faire ou sinon quand j'ai envie* », autour de « *livres de magie, d'aventures, des BD* ». Elle donne ainsi à voir une enfant à la fois dynamique, mais aussi posée et réfléchie.

**Éphraïm** est présenté comme un des leaders de la classe, se retrouvant en difficulté dans toutes les activités « *les fois où il se la pète* ». Sa maîtresse mentionne aussi des problèmes d'ordre affectif. Elle signale des difficultés en compréhension écrite, Éphraïm pouvant néanmoins témoigner de compétences « *quand il est décidé à s'impliquer* ».

Éphraïm est arrivé dans cette école en CE2. Pour lui, cette année se passe « *bien* », même s'il n'aime pas faire « *du français, parce que je comprends pas très bien, par exemple quand on dit les conjonctions de coordination, \*mais-où-et-donc-or-ni-car\*, j'oublie très vite en fait* ».

Il n'éprouve pas de difficulté particulière à l'oral.

À l'écrit, si Éphraïm semble s'appliquer pour la situation de dictée, il passe très rapidement sur la production des deux courriers et n'essaye pas par la suite de se

relire, ce qui donne lieu à quelques erreurs phonographiques. Il ne respecte par contre ni la syntaxe, ni la ponctuation.

Il passe également très rapidement sur la situation de lecture, d'où à nouveau des confusions de phonogrammes. Ceci n'entache pas la compréhension qu'il a du texte lu, en dehors de quelques soucis liés au vocabulaire employé.

Éphraïm n'aime pas écrire, pense d'ailleurs ne pas écrire très bien « *parce que quand j'écris je sais pas où mettre les points* » et évoque peu de pratiques ou représentations de l'écrit. En revanche, il dit aimer lire, « *des BD, des mangas* ».

Les difficultés de **Kaïes** viennent selon sa maîtresse d'un problème de double langue et ce dernier se retrouve « *pénalisé par son grand retard en langue française* ». Il présente un « *manque de coordination dans les faits* » en production écrite et une « *lecture peu sûre* ».

Kaïes est né en Tunisie mais est scolarisé en France depuis la maternelle et, dans cette école depuis le CE2. Chez lui, la langue arabe prédomine. Il a commencé il y a quelques mois un accompagnement orthophonique, à cause de ses difficultés en français « *j'bloque un peu sur la conjugaison, et maintenant que j'fait d'orthophonie, j'arrive mieux la conjugaison* ». Ses représentations et pratiques de lecture-écriture semblent surtout scolaires, même s'il aime lire « *des BD, des histoires marrantes* ». S'il parvient sans problème à justifier les réponses qu'il donne, il a néanmoins beaucoup de mal à prendre du recul sur ses écrits ou à expliquer comment il s'y prend pour lire-écrire par exemple. Suffisamment étayé, il est capable de corriger ses erreurs « *y manque un S, parce que y'a des vêtements et quand y'a des, y faut un S* », mais montre en même temps un manque de confiance en soi devant la difficulté « *l'orthographe c'est pas trop mon truc* ».

Kaïes ne rencontre pas de difficultés à l'oral, en dehors de quelques phrases mal construites (syntaxe).

La lecture est un peu plus délicate, Kaïes bute sur certains mots et commet quelques omissions et confusions de phonogrammes face à des items qu'il ne connaît pas (mots peu fréquents et pseudomots) : sa compréhension du texte n'en est néanmoins pas du tout affectée.

En production écrite, Kaïes est en difficulté pour tout ce qui concerne l'orthographe, ou face aux mots les plus longs (omissions et confusions de phonogrammes, comme en lecture). La production de courriers permet de mettre en évidence les difficultés

liées à la conjugaison des verbes dont il faisait état en début d'entretien. Le fait de devoir gérer à la fois la planification de ses idées et l'écriture en elle-même met en évidence des difficultés de syntaxe, de ponctuation et de cohérence (éventuelle surcharge cognitive ?).

**Camille Q.** est arrivée en cours d'année scolaire et repérée par sa maîtresse pour des problèmes d'attention, de confiance en soi et de comportement. Elle est en difficulté en classe « *dès qu'il y a recherche à faire* » et décrite comme une élève « *fuyante* », voire « *fainéante* » en lecture. En production écrite, elle rencontre des difficultés pour organiser son récit selon un « *ordre chronologique* » et les sons complexes sont traités de façon aléatoire.

Camille est la grande sœur d'Amandine, repérée en difficulté chez les élèves de CP. Tout au long de l'entretien DMA, elle se montre consciencieuse et appliquée. Elle a elle-même redoublé son CP, car « *j'avais des problèmes à lire et j'prononçais mal les mots* », ce qui lui aurait permis de « *mieux apprendre* ». Elle est dans cette école depuis le début de sa scolarité, mais a passé la fin de son CM1 et le début de son CM2 dans une autre école : ses parents sont divorcés, sa mère a cherché à déménager, mais faute de moyens financiers a dû se rapprocher du père. Camille dit que son année se passe « *bien* », mais qu'elle n'aime pas « *faire le vocabulaire* » et que « *les leçons* » ne sont pas faciles à apprendre « *parce qu'on doit mémoriser les choses et j'suis pas vraiment bien forte* ».

Si Camille n'a aucun souci en compréhension orale, son expression peut être gênée du fait d'un débit rapide et de problèmes de syntaxe.

À côté de cela, Camille dit « *beaucoup* » aimer écrire, mêlant pratiques scolaires et personnelles « *j'aime bien écrire des textes, assez longs, des courriers, une consigne, la réponse de l'exercice, des mots pour ma maman* ». Elle fait aussi état d'un certain manque de confiance en elle « *j'ai pas vraiment peur d'écrire, mais c'est l'orthographe que j'ai peur d'me tromper, des fois j'me demande si c'est juste, si j'ai faux, et j'me relis pas souvent* », que l'on retrouve par la suite. Ainsi, quand elle écrit ses courriers, elle se questionne, cherche à bien faire et se montre très prolix et volontaire. Elle se relit régulièrement pour organiser ses idées et vérifier sa ponctuation. Mais de nombreuses confusions de phonogrammes jalonnent ses écrits et concernent plus particulièrement les sons complexes ou une méconnaissance des règles de positionnement. La voie d'assemblage (pseudomots de la dictée) semble

pourtant bien fonctionner. Elle pense qu'on ne pourra pas la relire parce que « *j'ai mal écrit* » : un lecteur extérieur pourrait effectivement avoir du mal à comprendre l'intention de ses messages.

Camille dit aussi aimer lire « *des histoires, des romans, des BD, des livres d'animaux* », mais l'activité de lecture la met un peu en difficulté, notamment les pseudomots (à l'inverse des compétences relevées en écriture). Toutefois, la compréhension écrite est davantage perturbée par un manque de vocabulaire, Camille n'hésitant pas par ailleurs à revenir au texte pour donner et justifier ses réponses.

Un bilan orthophonique a été demandé par la maîtresse pour **Clensy**. Selon elle, il se montre en difficulté en rédaction, par « *manque d'idées* » et ses écrits nécessitent « *un lavage ortho-grammatical* ».

L'entretien avec Clensy autour du DMA est assez long, car ponctué de longs silences de réflexion. Clensy est récemment arrivé de La Réunion, où il était habitué à parler tant en créole qu'en français. À l'oral, il ne rencontre pas de difficulté particulière.

Clensy a un avis plutôt mitigé sur l'écrit. Ainsi il dit aimer lire-écrire « *des fois oui et des fois non* ». Sa lecture est fluide, mais approximative, Clensy semble surtout s'attacher à la forme générale du mot pour l'oraliser (créatures devient \*créateurs, s'effrayaient est lu \*s'effrayent, ...). Les pseudomots ayant été inventés, il se voit contraint d'y être plus attentif. Dans l'ensemble, la compréhension écrite est bien réussie, en dehors des questions lexicales, témoins d'un manque de vocabulaire.

En situation de dictée, il a du mal à retranscrire les sons complexes (confusions de phonogrammes, inversions de phonogrammes dans le trigramme /oin/). Bien qu'il dise aimer les dictées, Clensy se débrouille bien mieux en expression personnelle, où ne subsistent que quelques erreurs orthographiques. Il est particulièrement songeur avant de se lancer dans la rédaction de ses courriers. Les questions qui précèdent le passage à l'écrit semblent vraiment l'aider à organiser et planifier ses idées ; les questions suivant le passage à l'écrit permettent également à Clensy de prendre conscience de certains oublis et d'y remédier. De même, l'entretien métacognitif lui permet de cibler son attention sur certains items et de se corriger.

Pour Clensy, bien lire, c'est bien apprendre et bien écrire, c'est être intelligent. Il se considère comme ne sachant « *pas trop* » bien lire-écrire, laissant en suspens la question d'un manque d'estime de soi.

**Lisa** est en difficulté en orthographe et en rédaction selon sa maîtresse. En lecture, elle a du mal à traiter les « *sons complexes* » et fait preuve d'une certaine « *lenteur* » en production écrite, avec des « *blancs dans la chronologie* » de ses récits. À l'oral, trop rapide pour élaborer ses réponses, elle « *manque de structuration* ». Elle est également accompagnée par un orthophoniste.

Pour Lisa, son année de CM2 se passe « *comme toutes les autres années, entre les 2, moyen* ». Elle n'aime ni les maths, ni le français, « *ça m'inspire pas trop, et j'trouve que parfois c'est compliqué, parfois j'comprends pas* ». Elle dit aussi avoir du mal à apprendre « *l'orthographe* », « *parce que y'a des lettres muettes, ou on met toujours un M pour le -M/B/P, c'est pas toujours pareil* », soulignant alors les irrégularités de la langue française.

À l'oral, elle est en difficulté pour repérer les informations implicites du dialogue écouté. L'expression orale est marquée par des problèmes de syntaxe, que l'on retrouve également dans la construction de ses phrases à l'écrit.

En dictée, on retrouve des confusions de phonogrammes (transcription des sons complexes et méconnaissance des règles de positionnement). Elles laissent place en expression personnelle, quand Lisa est libre de choisir les mots qu'elle souhaite écrire, à des confusions logographiques et des erreurs de désinence verbale.

Avant la production écrite des courriers, les questions posées à Lisa l'aident à planifier ses idées. Mais dès qu'on lui demande de passer à l'écrit, elle se bloque, sous prétexte que « *j'sais pas* ». Suffisamment rassurée et étayée, elle finit par se lancer, et n'oppose aucun blocage pour l'écriture du deuxième courrier. Se montrant même assez prolix, elle donnera à voir des signes de fatigue à mi-page, en se frottant le poignet.

Sa lecture est relativement fluide, mais Lisa a tendance à traiter le mot dans sa globalité et à passer par un découpage syllabique des mots les plus longs ou inconnus (comme peuvent l'être les pseudomots). Ceci ne lui pose néanmoins aucun problème pour comprendre le texte. Elle répond aux questions posées et se justifie en faisant appel à sa mémoire, sans revenir sur le texte.

Lisa dit aimer écrire « *parfois* » et lire « *des mangas* ». Expliquer comment elle s'y prend pour lire-écrire est difficile pour elle, elle finit généralement par répondre aux questions par un haussement d'épaules. Elle montre durant l'entretien des connaissances scolaires, qu'elle n'arrive pas encore à exprimer clairement (confusion entre mot familier et mot de la même famille) et à appliquer : « *ça m'fait penser à un mot familier, mais j'm'en rappelle plus* », pour expliquer le T final dans « *vêtement* ».

**Adrien** a connu des problèmes de santé plus jeune, qui participeraient aux difficultés rencontrées à l'école, associés à un déficit d'attention et un problème de comportement. Il se montre ainsi en difficulté en rédaction et en écriture, parfois en lecture. À l'oral, il a du mal avec les « *sons complexes* ». En production écrite, ses textes sont « *toujours courts* », il « *ne reproduit pas correctement les sons complexes, les mots* » et la compréhension est perturbée car « *tout doit aller vite* ».

Adrien est un enfant souriant et qui s'exprime bien. On peut d'ailleurs être étonné du discours « de grand » qu'il tient, par exemple pour raconter sa scolarité : « *du CP au CM1, ça se passait bien, et après quand j'étais au CM1, ben ça s'est mal passé, j'étais avec des gens qui m'ont entraîné à faire des choses qu'y fallait pas faire* », « *j'étais dans une classe qui m'avait bien déstabilisé* ». S'agit-il d'un discours entendu et répété ou de sa propre façon de raconter les événements ? Le vocabulaire employé tout au long de l'entretien est en tout cas toujours précis, même si Adrien s'exprime beaucoup par gestes et onomatopées.

Adrien dit aimer lire « *des trucs policiers* », notamment « *le soir avant de me coucher* » et évoque également la présence de livres et de pratiques parentales de l'Écrit. En lecture, il fait plusieurs inversions et confusions de phonogrammes, sans conséquence sur la compréhension écrite. Pendant qu'il lit, il parvient à corriger spontanément certaines erreurs. Les confusions sont généralement dues à la proximité phonique *\*/v/ pour /f/, \*/b/ pour /p/* ou graphique *\*/en/ pour /on/*.

Ce type d'erreurs se retrouve à l'écrit, surtout en situation de dictée. En expression personnelle, il est avant tout question de difficultés orthographiques. Au cours de l'entretien métacognitif, quand certains mots sont ciblés pour que l'enfant explique comment il s'y est pris pour les écrire, Adrien se rend compte de certaines de ses erreurs et essaye d'y remédier « *vêtemer ! ça veut rien dire ! ça doit être vêtements, c'est pas possible vettemer* » ; il écrira finalement « *vetteman* ». Adrien n'est ainsi

pas si sûr de lui, que ce qu'il veut laisser paraître « *je suis jamais sûr, sauf des mots que je sais écrire bien sûr* », « *c'est à la fin, je me suis embrouillé* ». Quand on lui demande s'il aime écrire, Adrien répond que « *ça dépend des jours* ». Il manifeste néanmoins un fort intérêt pour l'outil informatique, au détriment de l'écriture manuscrite : « *sur l'ordi, c'est pas difficile, mais quand j'écris sur une feuille, j'ai l'impression que je perds mon temps sur une lettre, je préfère envoyer un mail* ».

### III.2.d. Éléments de comparaison et de synthèse

Tentons à présent de confronter et de synthétiser les différents éléments issus des **représentations des enseignants** et des **mesures des DMA**, pour traiter la question des **décalages** éventuels.

Tableau 61 : Comparaisons entre les estimations des enseignants sur les élèves repérés en difficulté sur l'Écrit dans leur classe et les résultats mesurés grâce aux DMA : Synthèse qualitative

		Prod. orale		Comp. orale		Prod. écrite		Lecture		Comp. écrite	
		Avis instit.	Perf. DMA								
Classe de CP <sub>B1</sub>	Amandine	--	+	-	++	--	-	--	--	--	--
	Gentiana	-	++	--	+	-	+	-	++	-	+
	Jessica	--	+	--	++	--	--	--	--	--	--
	M.-Ali	-	+		+	--	-	--	--	--	--
	Rayan B.	--	+	-	++	--	-	--	--	--	--
	Sami	--	++	-	++	--	--	--	--	--	--
CE2 A2	Kévin		+	-	+		++	-	++	-	-
CM2 B2	Ruben		++		+	--	++		++		++
	Mervé	-	++		++	+	++		++	-	+
Classe de CM2 <sub>B1</sub>	Julia	-	++	-	++	-	+	-	++	--	++
	Rahim	--	++	-	+	-	+	--	+		-
	Sacha		++		++	-	+	-	++		++
	Léana		++		++	+	++		++		++
	Éphraïm		++		++		++		++	-	++
	Kaïes		++		++	+	+	-	++	-	++
	Camille Q.		++		++	-	++	-	++		+
	Clensy		++		++	+	+		++	+	+
	Lisa	-	++		+	-	+	-	++		++
Adrien	+	++		++	-	+		+	-	++	

Note. Les estimations et résultats sont exprimés sur une échelle allant de « -- : très en difficulté, pas autonome » à « ++ : communication efficace », en passant par « - : entre difficultés et acquisitions fragiles » et « + : début de maîtrise » ; ces données peuvent aussi être entendues comme des variables dichotomiques répondant à la condition 1 (début de maîtrise et efficacité de la communication par l'écrit) ou 2 (difficultés et acquisitions fragiles sur l'écrit).

Note. Les cases vides correspondent à une absence de commentaires de la part des enseignants, qui pourrait être retraduite par une absence de difficultés, soit « ++ : communication efficace ».

Notons tout d'abord que certaines réponses données par les enseignants peuvent s'avérer complexes à structurer, par rapport aux informations que nous cherchons à mettre en évidence. On peut par exemple s'étonner que Léana ait été signalée comme étant en difficulté sur l'Écrit, quand par ailleurs l'activité où elle s'avère le plus à l'aise selon son enseignante est l'orthographe.

Il semble également difficile quelquefois pour les enseignants de se détacher du contenu scolaire pour tendre vers la compétence : pour rester sur l'exemple de Léana, que doit-on vraiment comprendre quand son enseignante exprime comme difficultés en production écrite « *débute un récit correctement puis bâcle la fin* » ? Il ne faut ainsi pas oublier que les difficultés perçues par les enseignants sont dépendantes à la fois de leurs exigences, de leurs attentes et de leur vécu en classe. D'autre part, pour avoir des données plus facilement comparables entre elles, nous avons fait le choix de codifier les réponses des enseignants au questionnaire et les résultats obtenus par les enfants au DMA sur une même échelle de mesure, tout en cherchant à rester le plus objectif possible.

Nous garderons ainsi ces éléments en tête dans la suite de notre analyse.

Dans l'ensemble, les estimations des enseignants et les résultats au DMA semblent suivre la même tendance. Quelques différences apparaissent néanmoins, sur un plan plus qualitatif. Prenons l'exemple du CP. En compréhension comme en expression, et cela pour les 6 enfants de CP concernés, les compétences à l'oral sont davantage valorisées par le DMA, par rapport aux estimations de l'enseignante. Cela peut aussi se vérifier à l'Écrit, comme le montre l'exemple de Gentiana. Cette tendance semble aussi se vérifier sur les autres tranches d'âge représentées, que sont le CE2 et le CM2.

Pourtant, d'autres exemples plus ponctuels mettent en évidence des compétences estimées par les enseignants supérieures à celles mesurées au DMA. À noter que ces exemples ne se retrouvent que dans les cas où les enseignants n'ont pas renseigné les champs concernés. Comme indiqué précédemment (cf. III.1.a.

Limites de notre questionnaire enseignants, page 135), notre questionnaire était orienté du côté des difficultés rencontrées : nous avons donc interprété l'absence de commentaires de la part des enseignants comme une absence de difficultés. Ceci rejoint une des limites que nous abordions au début de ce chapitre : la notion d'enfant en difficulté à l'Écrit ne doit pas être interrogée du seul côté du

manque et de la difficulté, mais également sous l'angle de la compétence, pour une approche globale et plus fine des profils des enfants.

Voyons ce qu'il en est d'un point de vue statistique. Le test  $\chi^2$  de Mc Nemar est utilisé pour comparer les données obtenues par les enfants au DMA et les estimations de leurs enseignants et donne les résultats suivants :

Tableau 62 : Résultats obtenus au test de Mc Nemar pour comparer les estimations des enseignants et les mesures du DMA

	<b>Hypothèse nulle :</b> Les distributions des différentes valeurs obtenues à partir des estimations des enseignants et des résultats mesurés au DMA sont probables de manière équivalente :	<b>Sig.</b>	<b>Décision</b>
1	En production orale	.002	Rejeter l'hypothèse nulle
2	En compréhension orale	.008	Rejeter l'hypothèse nulle
3	En production écrite	.008	Rejeter l'hypothèse nulle
4	En lecture	.008	Rejeter l'hypothèse nulle
5	En compréhension écrite	.289	<b>Retenir l'hypothèse nulle</b>

Ainsi, seule l'activité de compréhension écrite semble indiquer une même mesure entre les estimations des enseignants et les résultats du DMA ( $p > .05$ ). Les activités de production et de compréhension orale, de production écrite et de lecture se démarquent quant à elles en fonction du regard ou de l'outil de mesure.

En guise de conclusion partielle, la tendance observée, sur le plan statistique comme sur le plan qualitatif, vient appuyer les résultats d'une précédente étude sur cette question (Majaji & Besse, 2011a) : de façon générale, les compétences à l'Écrit manifestées par les enfants semblent valorisées grâce au DMA, par rapport aux estimations des enseignants.

### **III.3. Comparaisons entre les évaluations nationales CM2 et les résultats mesurés grâce au DMA**

Comme nous venons de le voir, les résultats au DMA permettent de mettre en lumière des compétences sur l'Écrit plus fines que ne le laissent penser les estimations des enseignants. Peut-être n'avons-nous pas suffisamment investigué dans notre questionnaire les différentes dimensions de l'Écrit, pour favoriser explicitation et comparaison des difficultés et des compétences à partir d'un vocabulaire commun ? Il est aussi possible que les enseignants aient intégré dans leur discours des éléments plus subjectifs, liés notamment au comportement des enfants dans la classe. Qu'en est-il alors si, dans un souci de plus grande objectivité, nous tentons de comparer deux outils de mesure et d'évaluation du rapport à l'Écrit des enfants ?

Nous nous proposons à présent de mettre en regard des données recueillies en 2012 grâce au DMA-CM2, les synthèses individuelles des évaluations nationales de CM2 transmises par les enseignants CM2<sub>B1</sub> et CM2<sub>B2</sub><sup>35</sup>. Nous cherchons avant tout à faire le parallèle entre des éléments comparables, aussi tous les items et activités des deux outils ne seront pas forcément pris en compte. Le Tableau 63 permet de visualiser les choix que nous avons opérés, en nous basant sur les objectifs et items des épreuves de français des évaluations nationales de CM2.

À noter que si l'ensemble des domaines investigués dans les évaluations nationales ne se retrouve pas forcément dans le DMA, l'inverse se vérifie également. Le DMA propose d'ailleurs une approche beaucoup plus large et globale du rapport à l'Écrit des enfants, notamment via les différents questionnements et temps de l'entretien. Les supports proposés permettent la mise en contexte des éléments recherchés, pour se rapprocher le plus possible de situations concrètes, que les enfants peuvent rencontrer dans leur quotidien, tout en s'éloignant des situations scolaires.

Pour faciliter les comparaisons entre résultats aux évaluations nationales et au DMA-CM2, tous les scores sont convertis en pourcentage. Le Tableau 64 reprend l'ensemble des résultats obtenus.

---

<sup>35</sup> Seules les synthèses des enfants ayant participé au Journal Scolaire nous ont été transmises.

Tableau 63 : Les objectifs et items des évaluations nationales de CM2 en 2012 mis en lien avec les activités du DMA-CM2

Activités, items et objectifs cités d'après les évaluations nationales de CM2 2012		Activités et items correspondant dans le DMA-CM2
Lire	Dégager le thème d'un texte ou repérer dans un texte des <b>informations explicites</b> . (score sur 2)	<b>Compréhension écrite</b> : réponses aux questions portant sur des informations explicites. (sur 3)
	Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles ( <b>implicites</b> ). (sur 9)	<b>Compréhension écrite</b> : réponses aux questions portant sur des informations implicites. (sur 3)
	Repérer les effets de choix formels (emplois de certains mots, utilisation d'un niveau de langue bien caractérisé, etc.) et exprimer un point de vue, une interprétation et le <b>justifier en se fondant sur le texte</b> . (sur 4)	<b>Compréhension écrite</b> : justifications apportées aux différentes questions. (sur 6)
Écrire	Copier sans erreur un texte d'au moins quinze lignes en lui donnant une présentation adaptée.	<i>Situation non-évaluée.</i>
	Rédiger une phrase complexe, amplifier une phrase simple.	<i>Situation non-évaluée.</i>
	Rédiger différents types de textes d'au moins deux paragraphes en veillant à leur <b>cohérence</b> , en évitant les répétitions et en respectant les contraintes <b>syntaxiques</b> et <b>orthographiques</b> ainsi que la <b>ponctuation</b> . (sur 6)	<b>Production écrite de courriers</b> : Cohérence (sur 2) – Syntaxe (sur 2) – Ponctuation (sur 2) – Orthographe (% de mots correctement orthographiés sur N mots produits).
Vocabulaire	Utiliser le texte pour <b>comprendre</b> un mot. (sur 2)	<b>Compréhension écrite</b> : réponses aux questions portant sur des informations lexicales (sur 3).
	Identifier l'utilisation d'un mot ou d'une expression au <b>sens figuré</b> . (sur 1)	
	Identifier ou constituer une famille de mots.	<i>Situation non-évaluée.</i>
	Définir un mot connu en utilisant un terme générique adéquat et en y ajoutant les précisions spécifiques à l'objet défini.	<i>Situation non-évaluée.</i>
	Regrouper les mots selon le sens de leur <b>préfixe</b> ou de leur suffixe et connaître ce sens. (sur 2)	<b>Métalangage de l'Écrit</b> : retrouver le mot avec un préfixe (sur 1) et justifier son choix (sur 1).
Utiliser avec aisance un dictionnaire.	<i>Situation non-évaluée.</i>	
Grammaire	Distinguer les mots selon leur <b>nature</b> . (sur 5)	<b>Métalangage de l'Écrit</b> : retrouver l'item avec un article défini (sur 1) et justifier son choix (sur 1).
	Identifier le verbe et le sujet (sous forme d'un nom propre, d'un groupe nominal ou d'un pronom personnel) ; reconnaître le complément d'objet (direct et indirect) du verbe ; reconnaître le complément du nom. Reconnaître les compléments circonstanciels de lieu, de temps.	<i>Situation non-évaluée.</i>
	Repérer <b>les temps</b> simples et les temps composés de l'indicatif, le conditionnel présent et l'impératif présent ; conjuguer et utiliser à bon escient les verbes des premier et deuxième groupes, être et avoir, ainsi que quelques verbes fréquents en comprenant et en appliquant leurs règles de formation pour les temps étudiés. (sur 5)	<b>Métalangage de l'Écrit</b> : retrouver le verbe conjugué au passé composé (sur 1) et justifier son choix (sur 1) <b>Expression orale</b> : respecter l'emploi des formes verbales conjuguées au passé, au présent et au futur. (sur 5)
Reconnaître des propositions indépendantes, coordonnées, juxtaposées ; reconnaître la <b>proposition relative</b> (complément du nom). (sur 1)	<b>Métalangage de l'Écrit</b> : retrouver la phrase avec une proposition relative. (sur 1)	
Orthographe	Orthographier, sous la dictée, les mots les plus fréquents, notamment les invariables, ainsi que des <b>mots fréquents</b> avec accents. (sur 3)	<b>Dictée</b> : écriture orthographique des mots réguliers (% de mots réguliers dont la racine est correctement orthographiée)
	Écrire sans erreur les homophones grammaticaux.	<i>Situation non-évaluée.</i>
	Dans une dictée, appliquer la règle de l' <b>accord du verbe avec son sujet</b> , y compris avec le sujet qui de 3ème personne. Accorder sans erreur l' <b>adjectif</b> (épithète, apposé et attribut du sujet) <b>avec le nom</b> . (sur 5)	<b>Dictée</b> : accords en genre et en nombre des adjectifs et des noms auxquels ils se rapportent (sur 8 couples noms-adjectifs) <b>Production écrite de courriers</b> : accords sujet-verbe (fonction du nombre de phrases verbales produites)

Tableau 64 : Comparaison des résultats (exprimés en %) obtenus aux évaluations nationales de CM2 (dites EN) et au DMA-CM2 par les enfants rencontrés en 2012

Enfants concernés	Infos. expl.		Infos. impl.		Justif. CompE		Cohérence PE		Vocab.		Préfixe		Nature mots		Usage tps vbx		Prop. relative		Orth mots frqts		Accords S-V/N-adj.		Moyenne	
	EN	DMA	EN	DMA	EN	DMA	EN	DMA	EN	DMA	EN	DMA	EN	DMA	EN	DMA	EN	DMA	EN	DMA	EN	DMA	EN	DMA
Julia	0	100	33	67	75	83	17	48	67	67	50	0	20	0	0	50	0	0	0	63	20	48	26	48
Ruben	0	100	22	100	0	100	33	77	100	100	0	0	0	0	20	75	0	0	100	100	20	69	27	66
Gladys	0	100	22	67	0	67	50	77	0	0	50	0	20	0	20	65	0	0	100	100	20	76	26	50
Mallory	100	100	11	100	25	83	33	75	33	67	0	0	0	0	0	50	0	0	67	100	0	67	24	58
Sacha	100	100	56	67	25	50	50	61	33	67	100	0	80	0	40	75	100	0	0	75	40	68	57	51
Noémie	50	100	56	100	50	50	33	96	33	67	0	0	60	0	40	50	100	0	100	100	0	61	47	57
Marley	100	67	0	100	50	50	0	55	0	33	0	0	0	0	0	50	0	0	67	100	20	66	22	47
Thomas D.	50	100	78	67	75	83	83	76	100	33	0	0	60	0	40	90	100	0	100	100	60	47	68	54
Chloé	100	100	100	100	100	100	67	87	100	67	0	100	80	0	20	65	100	0	67	100	60	53	72	70
Léana	100	100	33	100	50	67	50	94	100	33	100	100	60	0	20	50	100	0	100	100	40	66	68	65
Sabry	50	100	67	100	25	67	67	68	100	67	100	100	80	0	60	65	0	0	33	100	20	53	55	65
Éphraïm	100	100	44	100	75	67	67	62	67	33	0	100	40	0	20	40	0	0	<sup>3</sup> b3	100	0	59	41	60
Guillaume	50	100	56	100	75	33	67	68	67	67	100	0	80	50	40	80	100	0	100	100	60	61	72	60
Kaïes	50	100	33	100	25	100	50	36	100	67	100	100	0	0	0	50	0	0	0	88	0	53	33	63
Camille Q.	100	100	22	67	25	50	67	89	100	0	0	0	20	0	20	75	100	0	33	75	20	54	46	46
Clensy	50	100	44	67	50	50	17	72	67	0	0	100	60	50	40	75	0	0	67	63	0	60	36	58
Lisa	100	100	44	100	50	100	50	69	100	67	100	0	0	0	20	50	0	0	33	88	20	42	47	56
Adrien	100	100	67	100	50	100	17	71	67	67	100	0	60	0	40	55	100	0	0	88	0	26	55	55
Vianney	100	100	56	100	50	100	100	92	100	67	100	100	80	0	80	90	0	0	67	100	60	76	72	75
Moyenne	68	98	44	90	46	74	48	72	70	51	47	37	42	5	27	63	42	0	56	92	24	58	47	58

Comme précédemment, nos données ne suivant pas la loi normale ( $p < .05$  au test de Kolmogorov-Smirnov), nous appliquons le test  $\chi^2$  de Mc Nemar à échantillons associés pour comparer les données obtenues par les enfants de CM2 au DMA et aux évaluations nationales.

Tableau 65 : Résultats obtenus au test de Mc Nemar pour comparer les résultats des enfants de CM2 au DMA et aux évaluations nationales

	<b>Hypothèse nulle :</b> Les distributions des différentes valeurs obtenues à partir des évaluations nationales et du DMA sont probables de manière équivalente en ce qui concerne :	<b>Sig.</b>	<b>Décision</b>
1	les informations explicites en compréhension écrite	.004	Rejeter l'hypothèse nulle
2	les informations implicites en compréhension écrite	.001	Rejeter l'hypothèse nulle
3	les justifications apportées en compréhension écrite	.021	Rejeter l'hypothèse nulle
4	la cohérence et la syntaxe en production écrite	.002	Rejeter l'hypothèse nulle
5	le vocabulaire	<b>.727</b>	<b>Retenir l'hypothèse nulle</b>
6	les préfixes	<b>1.00</b>	<b>Retenir l'hypothèse nulle</b>
7	la nature des mots	.002	Rejeter l'hypothèse nulle
8	les temps verbaux	-	-
9	la proposition relative	.008	Rejeter l'hypothèse nulle
10	l'orthographe des mots fréquents	.008	Rejeter l'hypothèse nulle
11	les accords	.003	Rejeter l'hypothèse nulle

Seuls les items portant sur la connaissance du vocabulaire et des préfixes rendent compte de résultats identiques, quel que soit l'outil de mesure utilisé.

Les items portant sur la reconnaissance de la nature des mots (article défini) et de la proposition relative sont mieux réussis par les enfants de CM2 lors des évaluations nationales (pourcentage de réussite moyen grâce aux évaluations nationales supérieur à celui obtenu grâce au DMA). Le DMA semble quant à lui mettre en évidence des performances plus étendues et parfois meilleures pour les six épreuves restantes, à savoir le repérage des informations explicites et implicites en compréhension écrite et la justification de ces réponses, la cohérence et la syntaxe pour produire un texte, ainsi que le respect de l'orthographe et des accords.

Dans le DMA, la reconnaissance et l'utilisation de l'article défini, de la proposition relative ou encore du préfixe sont extraites de la situation de métalangage de l'Écrit, où l'enfant doit faire son choix parmi cinq éléments et l'argumenter. Cette situation d'identification du vocabulaire technique de l'Écrit est au final assez peu contextualisée dans le DMA et ressemble à ce que l'enfant pourrait rencontrer dans

le cadre scolaire. C'est un premier élément de réponse pour expliquer des résultats équivalents ou plus favorables aux évaluations nationales par rapport au DMA.

Les épreuves de lecture, de compréhension écrite et de production écrite du DMA affichent quant à elles de meilleures performances, au regard des résultats obtenus par les enfants aux évaluations nationales de CM2. Rappelons que les activités du DMA ont été construites à partir de supports ou de situations pouvant entrer dans le quotidien des enfants, tout en voulant se détacher du versant scolaire. Cette contextualisation met l'accent sur la question du sens des activités proposées aux enfants, en travaillant aussi sur l'intention et la motivation à communiquer par l'Écrit. C'est d'ailleurs ce que préconise le modèle théorique de l'appropriation de l'Écrit, sur lequel s'appuie le DMA, aussi bien au niveau de la construction de l'outil que dans l'accompagnement des enfants. Ceci confirme que le DMA a des appuis théoriques précis et fiables, le distinguant ainsi des évaluations nationales. Soulignons enfin le cadre de passation du DMA, dans une rencontre individuelle avec l'enfant, où le face à face avec un individu unique, permet de se centrer sur ses compétences et ses difficultés. Cette même attention peut difficilement être portée lors d'évaluations collectives, telles que le sont les évaluations nationales.

## **IV. Conclusions et perspectives**

Ces différents éléments nous permettent de tirer plusieurs pistes pour conclure et poursuivre notre réflexion.

### **IV.1. Conclusions partielles**

Que retenons-nous de ces différentes évaluations ?

#### **IV.1.a. Une question d'outils et d'évaluation**

Notons tout d'abord que quels que soient les outils et méthodes d'évaluation utilisés, il n'y a pas d'enfants sans compétences sur l'Écrit, mais quasiment autant de façons

et de contextes d'appropriation de l'Écrit que d'enfants rencontrés. Ainsi même les sujets les plus en difficulté peuvent témoigner de compétences réelles sur l'Écrit. Ces compétences sont valorisées grâce au DMA, par rapport à d'autres outils de mesure comme peuvent l'être les évaluations nationales ou les estimations des enseignants (nous regrettons d'ailleurs dans notre recherche que le questionnaire destiné aux enseignants ait davantage été orienté du côté du manque et de la difficulté, plutôt que du côté de la compétence et du savoir-faire).

Ceci interroge directement le cadre de construction des outils (le référentiel théorique sous-tendu) et leurs modalités de passation (individuel versus collectif, posture et statut de l'évaluateur), avec l'idée que les enfants peuvent donner à voir des attitudes, des comportements, des savoir-faire et des compétences différentes en fonction des situations.

#### IV.1.b. Une question de regard

Affinons ce que nous entendons par posture et statut de l'évaluateur. Si nous nous centrons sur les réponses au questionnaire-enseignant, nous remarquons en premier lieu que la notion de difficulté est variable d'un enseignant à l'autre, car dépendante de leurs objectifs d'enseignement, de leurs représentations, de leur relation aux élèves, de la place de l'élève dans leur classe, du quartier où se trouve l'école...

L'évaluation doit donc tenir compte, au-delà des dimensions cognitives, de dimensions plus sociales et affectives, ce sur quoi reposent notamment les représentations des enseignants. Il pourrait finalement y avoir autant de définitions de la compétence ou de la difficulté scolaire que d'enseignants interrogés. Quand on s'intéresse à l'enfant dans sa globalité comme nous le faisons ici, il apparaît alors nécessaire de pouvoir échanger les points de vue de tous les acteurs impliqués, croiser les différents regards portés sur l'enfant et relier les différentes sphères (familiale, scolaire...) dans lesquelles il évolue.

#### IV.1.c. Et l'avis des enfants alors ?

Pourquoi finalement, ne pas s'en tenir à l'avis des premiers intéressés, à savoir les enfants ? Aux deux versants précédemment cités, aurait ainsi pu s'ajouter la façon

dont l'enfant lui-même perçoit ses conduites, ses compétences et ses difficultés. L'entretien métacognitif conduit au sein du DMA nous donne d'ailleurs quelques pistes d'exploration en ce sens. Voyons ce qu'il en est à partir de trois exemples d'enfants de CM2 : Vianney obtient le plus haut pourcentage de réussite (moyenne générale) des enfants de sa classe, Rahim affiche les performances les plus faibles, et Marley se situe juste dans la moyenne.

Vianney totalise une moyenne générale de près de 79% de réussite, avec notamment 91% en production écrite (dictée et expression personnelle) et 92% en lecture-compréhension. Il veut encore s'améliorer en lecture-écriture et doit selon lui « *pour la lecture, essayer de bien articuler, de bien suivre la ponctuation et en écriture de faire les lettres correctement* ». Il ne pense pas nécessairement savoir bien lire-écrire et même s'il totalise plus de 90% de réussite en production écrite personnelle, il ne s'est pas senti à l'aise avec la rédaction de courriers « *je me suis raté des fois* ». Il se montre néanmoins satisfait par rapport à l'activité de lecture où il est bien arrivé « *à prononcer les mots* ».

Rahim (37,28% de réussite moyenne) semble quant à lui complètement dépassé par ses difficultés et apparaît très peu sûr de lui. Il dit même ne pas savoir lire (46% de réussite en lecture-compréhension) et se dévalorise d'autant plus « *je sais pas pourquoi, c'est pas difficile mais j'y arrive pas* ». Même chose en production écrite (55% de réussite), où il déclare ne pas pouvoir se relire « *y'avait des mots que j'connais pas, et l'écriture j'aime p-, j'y arrive pas* ».

Marley obtient des résultats moyens (52% de réussite) qui le situent entre Rahim et Vianney. Pour autant, il ne va évoquer aucune difficulté rencontrée, ni manifester un besoin ou une envie de s'améliorer en lecture-écriture (avec près de 80% de réussite moyenne en lecture-compréhension et en production écrite).

Ces exemples illustrent la façon dont les enfants les plus en difficulté peuvent avoir tendance à se sous-estimer, sans se rendre compte des compétences qu'ils sont capables de mettre en œuvre. Cela montre aussi comment ceux qui semblent le plus à l'aise avec l'Écrit se questionnent continuellement pour continuer à progresser.

Nous nous sommes aussi interrogée sur l'existence d'une relation entre le fait de pouvoir décrire ses conduites en tant que lecteur-scripteur (axe métacognitif AMC) et les performances obtenues en traitement de l'Écrit (axe ATC) : quand un enfant est en mesure de justifier et d'argumenter ses réponses, d'expliquer ce que signifie pour

lui bien lire-écrire, ce qui est facile et/ou difficile ou encore comment il s'y prend pour lire-écrire, obtient-il également une bonne réussite à des activités de lecture-écriture ?

Le coefficient de corrélation  $\rho$  de Spearman, calculé sur les rangs observés, a alors été appliqué pour déterminer la relation entre les variables ATC et AMC sur les échantillons des 3 tranches d'âge (soit 44 CP, 61 CE2 et 54 CM2). Pour les trois classes représentées, nous observons une corrélation positive, statistiquement significative, ( $\rho(\text{CP})=.540$ ,  $p=.000$  ;  $\rho(\text{CE2})=.478$ ,  $p=.000$  ;  $\rho(\text{CM2})=.394$ ,  $p=.003$ ), forte pour les CP (Cohen, 1988) et qui semble décroître au fil du temps. Ainsi, lorsqu'un enfant témoigne de bonnes performances en traitement de l'Écrit, il parviendrait aussi plus facilement à exprimer comment il s'y prend pour lire-écrire et inversement. Ceci est particulièrement vrai pour les enfants de CP, et la taille d'effet décroissante en CE2 puis en CM2 pourrait en partie s'expliquer par une automatisation des procédures de traitement de l'Écrit. Attention toutefois à la lecture de ce résultat : si un enfant parvient à mettre des mots, argumenter et cibler les activités ou items trouvés faciles ou difficiles, cela ne correspond pas nécessairement à ce qui a été plus ou moins bien réussi et à la réalité mesurée par le DMA.

Cette démarche métacognitive rend ainsi compte des difficultés que les enfants peuvent avoir pour se positionner, prendre conscience de leurs compétences comme de leurs difficultés (stratégies d'évitement, manque de confiance en soi) et les verbaliser (notamment chez les enfants les plus jeunes). Nous insistons sur l'importance de prendre en compte le point de vue des enfants dans l'évaluation, pour coconstruire par la suite un accompagnement adapté à leurs besoins, en s'appuyant également sur ce qu'eux-mêmes auront ciblé comme compétences et difficultés.

## **IV.2. D'autres pistes d'ouverture et de réflexion**

Ainsi, notre regard et nos outils en tant que chercheur sont différents de ceux de l'enseignant, notamment car nous cherchons à les détacher du cadre et des contraintes scolaires. La notion de difficulté, ici travaillée du côté du rapport à l'Écrit, doit être interrogée selon le référentiel utilisé et le regard apporté par l'évaluateur.

Elle n'est pas uniquement liée aux performances et aux compétences manifestées, mais dépend aussi d'autres facteurs, plus affectifs, subjectifs, voire contextuels.

Nous partions au début avec l'idée de vérifier la finesse et la fidélité de nos outils de mesure. Sur cette question, nous avons montré que le DMA permettait une évaluation à la fois plus fine et précise, mais aussi un apport par rapport aux estimations des enseignants ou aux évaluations nationales.

Nous débouchons finalement sur une question plus générale : qu'est-ce qu'un enfant en difficulté sur l'Écrit ? Qu'est-ce qui le caractérise ? Et sur ces points, la notion de difficulté, ne répondant à aucune définition précise, continue à interroger.

Nous reviendrons sur ces questions dans le chapitre suivant : il s'agira de suivre le cheminement sur l'Écrit d'enfants du CP au CM2, afin de mettre en évidence différents profils sur l'Écrit permettant notamment de caractériser les enfants en difficulté.

# Partie 4 : Résultats : Les données du DMA

Dans un souci de clarté, avant d'exposer les résultats obtenus, nous représenterons brièvement la structure des DMA-Enfants (pour rappel, cf. II.2.b. Détail des situations proposées dans les DMA-Enfants, pages 92 et suivantes). Nous tenterons ensuite de mettre en lumière les résultats obtenus au DMA pour chaque tranche d'âge (à savoir CP, CE2 et CM2), d'abord de façon générale, puis de plus en plus finement : nous chercherons aussi bien à comprendre l'enfant dans la construction de son rapport à l'Écrit (différences intraindividuelles), que ce qui peut rapprocher et différencier les enfants entre eux (différences interindividuelles abordées à l'intérieur d'une classe d'âge mais aussi entre les trois classes d'âge représentées). Ceci nous conduira finalement à définir la notion de profils sur l'Écrit.

## I. Propos liminaires

### I.1. Rappel au sujet du DMA

Quelle que soit la tranche d'âge ciblée, la passation des DMA-Enfants s'organise autour de 9 activités différentes, portant sur 4 grands domaines de l'Écrit et réparties comme suit :

Tableau 66 : Récapitulatif des activités et domaines concernés dans les DMA-Enfants

ORAL	META	LECTURE	PRODUCTION ECRITE
Compréhension orale <i>CompO</i>	Fonctions des écrits <i>FctE</i>	Lecture de mots <i>Lecture</i>	Dictée <i>PEDictée</i>
Expression orale <i>ExprO</i>	Supports variés d'écrits <i>SVarE</i>	Compréhension écrite <i>CompE</i>	Expression personnelle <i>PEExpr</i>
	Métalangage <i>Métalge</i>		

L'appropriation de l'Écrit y est envisagée selon 5 axes, où ATC (traitements cognitifs) correspond à la moyenne des scores obtenus aux 9 épreuves du DMA et AML (métalinguistique), AP (pratiques), AM (motivation), AMC (métacognitif) sont les scores obtenus à partir des éléments issus du discours des enfants (passage du qualitatif au quantitatif). La moyenne générale est calculée à partir des 9 activités du DMA et des 4 autres axes de l'appropriation de l'écrit, de façon à ce que chaque score obtenu ait le même poids.

Rappelons aussi que les scores obtenus au DMA sont transformés en pourcentages de réussite et se répartissent comme suit (adapté de Besse et al., 2003):

Tableau 67 : Répartition des scores aux DMA-Enfants en fonction des niveaux

Niveaux	Pourcentage de réussite	Groupes
A	de 0 à 19,9%	<b>Groupe A</b> : à côté de l'Écrit
B	de 20 à 39,9%	<b>Groupe B</b> : entrée dans l'Écrit
C	de 40 à 59,9%	<b>Groupe C</b> : acquisitions fragiles
D	de 60 à 79,9%	<b>Groupe D</b> : début de maîtrise de l'Écrit
E	80% et plus	<b>Groupe E</b> : efficace sur l'Écrit

## I.2. Présentation générale des données du DMA

Entre 2011 et 2012 :

- **44 enfants de CP** ont été rencontrés individuellement lors de passations DMA  
 $N_{1CP} = 18$  enfants de la classe de CP de l'école A en 2011 ;  
 $N_{2CP} = 26$  enfants de CP issus de 2 classes de CP de l'école B en 2012 ;
- **61 enfants de CE2** ont été rencontrés individuellement lors de passations DMA  
 $N_{1CE2} = 29$  enfants issus de 2 classes de CE2 de l'école A en 2011 ;  
 $N_{2CE2} = 32$  enfants de CE2 issus de 3 classes de CE2 de l'école B en 2012 ;
- **54 enfants de CM2** ont été rencontrés individuellement lors de passations DMA  
 $N_{1CM2} = 17$  enfants de la classe de CM2 de l'école A en 2011 ;  
 $N_{2CM2} = 37$  enfants de CM2 issus de 2 classes de CM2 de l'école B en 2012.

Les résultats qu'ils obtiennent sont respectivement repris dans les tableaux qui suivent (cf. infra : Tableau 68, Tableau 69 et Tableau 70).

Tableau 68 : Résultats obtenus au DMA-CP

Prénom	Gp	CompO	ExprO	SVarE	Fct E	Métalge	CompE	Lecture	PE D	PE Expr	ATC	AMC	AML	AP	AM	MOY 5 axes
Rahimati	1	1,00	0,89	0,29	0,55	1,00	0,83	0,89	0,88	0,58	<b>0,75</b>	0,75	0,50	0,75	0,50	<b>0,65</b>
Kerredine	1	0,83	0,89	1,00	0,05	1,00	0,67	1,00	0,92	0,67	<b>0,76</b>	-	0,50	0,75	0,50	<b>0,50</b>
Estelle	1	0,83	1,00	0,29	0,55	0,80	1,00	0,78	0,71	0,57	<b>0,73</b>	0,25	0,75	1,00	1,00	<b>0,75</b>
Idris	1	0,83	0,89	0,57	-	0,80	0,83	0,56	0,54	0,54	<b>0,63</b>	0,25	0,50	0,75	0,50	<b>0,53</b>
Béatrice	1	0,83	1,00	0,57	0,35	1,00	0,83	1,00	0,88	0,60	<b>0,77</b>	0,50	0,75	0,75	0,50	<b>0,65</b>
Inès	1	0,83	0,89	0,14	0,05	1,00	1,00	0,89	0,92	0,33	<b>0,64</b>	0,25	0,25	1,00	0,50	<b>0,53</b>
Yannis	1	0,67	0,72	0,29	0,30	0,80	0,50	0,78	0,50	0,42	<b>0,56</b>	0,25	0,25	0,25	0,50	<b>0,36</b>
Aainour	1	0,83	0,89	0,86	0,35	1,00	1,00	0,89	0,92	0,69	<b>0,81</b>	0,75	0,50	0,50	0,75	<b>0,66</b>
Safiye	1	0,83	0,94	0,43	-	0,80	0,67	0,67	0,83	0,45	<b>0,60</b>	0,50	-	0,75	0,50	<b>0,47</b>
Chams-din	1	0,83	0,89	0,57	-	1,00	0,33	0,89	0,83	0,45	<b>0,62</b>	-	0,50	0,75	1,00	<b>0,57</b>
Janna	1	1,00	0,89	0,43	0,30	1,00	0,67	0,56	0,88	0,56	<b>0,68</b>	0,50	0,50	0,75	0,50	<b>0,59</b>
Jeadis	1	0,33	0,67	-	-	0,60	0,50	0,78	0,54	0,45	<b>0,42</b>	-	0,25	0,25	0,50	<b>0,28</b>
Rayane	1	0,83	0,72	0,57	0,15	0,80	0,50	0,67	0,71	0,36	<b>0,58</b>	-	0,75	0,50	-	<b>0,37</b>
Amjad	1	0,83	1,00	0,86	0,00	1,00	0,83	0,67	0,75	0,66	<b>0,73</b>	0,75	0,50	1,00	1,00	<b>0,80</b>
Manuel	1	0,50	0,89	0,57	0,45	1,00	0,83	1,00	0,75	0,62	<b>0,73</b>	0,50	0,75	0,75	0,50	<b>0,65</b>
Enzo	1	0,83	0,78	0,57	0,55	1,00	0,83	0,67	0,75	0,58	<b>0,73</b>	0,50	0,75	1,00	0,50	<b>0,70</b>
Judicaelle	1	1,00	1,00	0,57	0,50	1,00	0,33	0,44	0,46	0,30	<b>0,64</b>	-	0,50	0,75	0,75	<b>0,53</b>
Ayoub	1	1,00	0,94	1,00	0,45	1,00	0,83	0,56	0,92	0,58	<b>0,80</b>	1,00	0,75	0,50	0,50	<b>0,71</b>

Tableau 68 (suite) : Résultats obtenus au DMA-CP

Prénom	Gp	CompO	ExprO	SVarE	Fct E	Métalge	CompE	Lecture	PE D	PE Expr	ATC	AMC	AML	AP	AM	MOY 5 axes
<b>Rayan B.</b>	<b>2</b>	1,00	0,50	0,43	0,45	1,00	0,17	0,11	0,25	0,29	<b>0,49</b>	0,25	0,50	0,50	0,50	<b>0,45</b>
<b>Sarah</b>	<b>2</b>	0,33	0,78	-	0,15	0,80	0,50	0,67	0,83	0,59	<b>0,51</b>	0,25	-	0,25	0,75	<b>0,35</b>
<b>Lamri</b>	<b>2</b>	1,00	0,89	-	0,10	0,80	0,50	0,44	0,50	0,44	<b>0,53</b>	0,25	0,50	0,50	0,50	<b>0,46</b>
<b>Asma</b>	<b>2</b>	0,67	0,89	0,43	0,45	0,60	0,50	0,67	0,42	0,58	<b>0,58</b>	0,75	0,50	1,00	1,00	<b>0,77</b>
<b>Moundji</b>	<b>2</b>	0,83	0,72	0,71	0,30	1,00	0,50	0,78	0,67	0,54	<b>0,69</b>	0,75	0,50	1,00	0,75	<b>0,74</b>
<b>Sami</b>	<b>2</b>	0,83	0,89	0,86	0,25	0,80	-	0,22	0,13	0,19	<b>0,50</b>	0,25	0,25	0,50	0,25	<b>0,35</b>
<b>Elyne</b>	<b>2</b>	1,00	1,00	0,43	0,60	1,00	1,00	1,00	0,63	0,58	<b>0,83</b>	0,75	1,00	1,00	1,00	<b>0,92</b>
<b>Alexie</b>	<b>2</b>	0,50	0,89	1,00	0,25	1,00	0,67	0,67	0,83	0,40	<b>0,73</b>	-	0,50	1,00	0,50	<b>0,55</b>
<b>Jessica</b>	<b>2</b>	1,00	0,56	0,71	0,45	0,80	-	0,22	0,13	-	<b>0,48</b>	0,50	0,50	1,00	1,00	<b>0,70</b>
<b>Rayan F.</b>	<b>2</b>	0,83	1,00	0,57	0,45	1,00	0,83	0,67	0,67	0,58	<b>0,75</b>	0,50	0,25	1,00	0,50	<b>0,60</b>
<b>Tristan</b>	<b>2</b>	0,83	1,00	0,43	0,80	1,00	1,00	1,00	0,75	0,62	<b>0,85</b>	1,00	1,00	1,00	0,75	<b>0,92</b>
<b>Nahel</b>	<b>2</b>	0,33	0,94	0,57	-	0,80	0,67	1,00	0,50	0,46	<b>0,60</b>	0,50	0,75	0,50	1,00	<b>0,67</b>
<b>Gentiana</b>	<b>2</b>	0,50	0,78	-	0,25	0,40	0,67	0,89	0,75	0,50	<b>0,53</b>	-	-	0,50	0,50	<b>0,31</b>
<b>Rebecca</b>	<b>2</b>	0,50	1,00	0,57	0,40	1,00	0,33	0,44	0,38	0,33	<b>0,58</b>	0,50	0,75	1,00	0,75	<b>0,72</b>
<b>Nasib</b>	<b>2</b>	0,83	0,83	1,00	0,50	1,00	1,00	0,89	0,96	0,83	<b>0,88</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	<b>0,98</b>
<b>Mohamed-Ali</b>	<b>2</b>	0,67	0,72	0,43	0,35	0,80	-	0,11	0,33	0,50	<b>0,43</b>	0,50	0,00	0,50	0,75	<b>0,44</b>
<b>Lilian</b>	<b>2</b>	0,67	1,00	0,57	0,70	0,80	0,83	1,00	0,83	0,55	<b>0,80</b>	0,25	1,00	1,00	0,00	<b>0,61</b>
<b>Amandine</b>	<b>2</b>	0,83	0,67	0,43	0,45	0,80	-	0,22	0,46	0,37	<b>0,48</b>	0,50	0,75	0,50	1,00	<b>0,65</b>
<b>Radia</b>	<b>2</b>	1,00	1,00	0,57	0,45	1,00	1,00	0,78	0,54	0,38	<b>0,79</b>	0,75	0,75	1,00	1,00	<b>0,86</b>
<b>Iliane</b>	<b>2</b>	1,00	0,89	0,86	0,55	1,00	0,83	1,00	0,79	0,63	<b>0,87</b>	0,50	1,00	1,00	1,00	<b>0,87</b>
<b>Ilona</b>	<b>2</b>	0,83	0,89	-	0,75	1,00	1,00	0,89	0,83	0,67	<b>0,77</b>	0,75	0,50	1,00	0,75	<b>0,75</b>
<b>Ilyes</b>	<b>2</b>	0,83	0,94	0,86	0,60	1,00	0,83	0,78	0,67	0,63	<b>0,81</b>	0,50	0,75	0,75	1,00	<b>0,76</b>
<b>Assia</b>	<b>2</b>	0,67	0,94	0,29	0,25	0,40	1,00	0,56	0,75	0,50	<b>0,61</b>	-	0,25	0,50	0,75	<b>0,42</b>
<b>Noâm</b>	<b>2</b>	0,67	1,00	0,86	0,20	1,00	0,83	0,89	0,83	0,68	<b>0,78</b>	0,50	0,50	0,75	0,50	<b>0,61</b>
<b>Mathis</b>	<b>2</b>	0,50	1,00	1,00	0,50	1,00	0,83	1,00	0,83	0,71	<b>0,83</b>	0,50	0,75	1,00	1,00	<b>0,82</b>
<b>Léo-Clovis</b>	<b>2</b>	0,83	1,00	1,00	0,70	1,00	1,00	1,00	0,96	0,81	<b>0,94</b>	0,75	0,75	0,75	1,00	<b>0,84</b>

Tableau 69 : Résultats obtenus au DMA-CE2

Prénom	Gp	CompO	ExprO	SVarE	Fct E	Métalge	CompE	Lecture	PE D	PE Expr	ATC	AMC	AML	AP	AM	MOY 5 axes
Amine	1	1,00	0,71	0,85	0,30	0,75	0,56	0,83	0,79	0,86	0,74	0,33	0,67	0,40	0,60	0,55
Yasmina	1	0,67	0,73	0,54	0,09	0,25	0,67	0,83	0,75	0,88	0,60	-	-	0,40	0,40	0,28
Ryan	1	0,83	0,92	1,00	0,47	0,50	0,11	0,75	0,65	0,84	0,67	0,50	0,50	0,80	0,60	0,61
Fayssal	1	0,83	0,69	1,00	0,58	1,00	0,89	0,92	0,79	0,92	0,85	0,67	0,83	0,20	0,40	0,59
Bliss	1	1,00	0,85	0,92	0,47	0,75	0,56	0,88	0,88	0,86	0,80	0,50	0,67	0,40	0,80	0,63
Dominique	1	1,00	0,98	0,92	0,69	0,75	0,78	0,92	0,88	0,86	0,86	0,67	0,50	0,60	0,60	0,65
Ryad	1	0,67	0,90	0,92	0,65	0,75	0,67	0,96	0,88	0,92	0,81	0,50	0,83	0,80	1,00	0,79
Sarah	1	0,67	0,83	1,00	0,57	0,50	0,56	1,00	0,81	0,71	0,74	0,50	0,33	0,80	0,80	0,63
Warren	1	1,00	0,94	1,00	0,51	0,25	0,56	0,96	0,69	0,83	0,75	0,50	0,50	0,80	0,60	0,63
Kevin	1	0,67	0,71	0,54	0,33	0,25	0,33	0,79	0,85	0,85	0,59	0,33	0,33	0,40	0,60	0,45
Amyra	1	1,00	0,85	1,00	0,56	0,75	0,89	0,96	0,90	0,89	0,87	0,50	0,67	0,60	0,60	0,65
Morgane	1	1,00	0,83	1,00	0,43	0,75	0,78	0,92	0,79	0,81	0,81	0,33	0,50	0,60	0,60	0,57
Jeassim	1	0,83	0,85	0,85	0,23	0,50	0,78	0,54	0,44	0,66	0,63	0,33	0,17	0,60	0,20	0,39
Zakaria	1	0,67	0,69	1,00	0,61	0,50	0,78	0,92	0,77	0,84	0,75	0,50	0,67	0,60	0,40	0,58
Kasim	1	0,67	0,67	0,38	0,17	0,50	0,67	0,79	0,67	0,66	0,57	0,67	0,50	0,40	0,80	0,59
Youri	1	0,83	0,79	0,54	0,33	0,25	0,22	0,79	0,73	0,77	0,58	0,17	0,33	0,80	0,80	0,54
Hassan	1	0,67	0,77	0,08	0,10	0,25	-	0,58	0,38	0,39	0,36	0,17	0,33	0,40	0,60	0,37
Tarik	1	0,83	0,67	0,85	0,31	0,50	0,33	0,75	0,58	0,71	0,61	0,50	0,50	0,60	0,60	0,56
Hugo	1	1,00	0,92	1,00	0,72	0,75	0,89	0,96	0,73	0,88	0,87	0,50	0,83	0,60	0,80	0,72
Riyad	1	0,83	0,88	0,85	0,41	0,50	0,78	0,96	0,85	0,80	0,76	0,67	0,33	0,80	0,40	0,59
Rihem	1	0,83	0,79	1,00	0,49	0,50	0,67	0,92	0,83	0,95	0,78	0,33	0,67	0,60	0,20	0,52
Mohamed	1	0,83	0,92	1,00	0,56	1,00	0,89	0,92	0,90	0,92	0,88	0,50	0,67	0,60	0,60	0,65
William	1	0,83	0,94	0,92	0,34	0,50	0,67	0,54	0,48	0,65	0,65	0,67	0,50	0,60	0,40	0,56
Liz	1	0,83	0,92	1,00	0,35	0,75	0,67	0,83	0,81	0,84	0,78	0,17	0,17	0,80	0,80	0,54
Lina	1	1,00	0,81	1,00	0,55	0,25	0,56	0,88	0,79	0,85	0,74	0,50	0,67	0,60	0,60	0,62
Chainese	1	0,50	0,69	0,85	0,50	0,50	0,78	1,00	0,75	0,80	0,71	0,33	0,67	0,80	0,80	0,66
Feriale	1	0,50	0,81	0,85	0,35	0,50	0,56	0,96	0,85	0,91	0,70	0,33	0,33	1,00	0,40	0,55
Bilal	1	1,00	0,85	1,00	0,41	0,75	0,78	0,92	0,79	0,85	0,82	0,33	0,67	0,80	1,00	0,72
Mariam	1	1,00	0,92	0,85	0,33	0,25	0,89	0,96	0,79	0,80	0,75	0,67	0,67	0,20	0,20	0,50

Tableau 69 (suite) : Résultats obtenus au DMA-CE2

Prénom	Gp	CompO	ExprO	SVarE	Fct E	Métalge	CompE	Lecture	PE D	PE Expr	ATC	AMC	AML	AP	AM	MOY
Laurie	2	0,83	0,96	1,00	0,42	0,50	1,00	0,96	0,90	0,95	0,94	0,50	0,67	0,80	0,60	0,70
Idoya	2	1,00	0,92	1,00	0,74	0,25	0,67	0,96	0,85	0,81	0,80	1,00	0,67	0,60	0,40	0,69
Solene	2	0,67	0,90	0,85	0,39	0,50	0,67	0,92	0,79	0,80	0,72	0,17	0,33	0,60	0,40	0,44
Joachim	2	1,00	0,85	0,92	0,59	0,75	0,78	0,96	0,79	0,78	0,83	0,67	0,67	0,60	0,60	0,67
Yasmina	2	0,50	0,98	1,00	0,56	0,25	0,78	0,92	0,81	0,84	0,74	0,33	0,33	1,00	0,20	0,52
Younes	2	1,00	0,83	1,00	0,56	1,00	1,00	0,92	0,85	0,83	0,89	0,33	0,83	0,80	1,00	0,77
Stephane	2	0,33	0,79	0,69	0,10	0,50	0,56	0,58	0,46	0,48	0,50	-	0,33	0,20	-	0,21
Marvin	2	1,00	0,90	0,62	0,49	0,50	0,67	0,88	0,75	0,78	0,73	0,50	0,67	0,60	0,80	0,66
Mathis	2	0,83	0,90	0,92	0,24	0,50	0,89	0,88	0,79	0,88	0,76	0,33	0,33	0,60	0,60	0,52
Baptiste	2	1,00	0,79	0,38	0,28	0,25	0,44	0,92	0,73	0,88	0,63	0,17	0,50	0,40	-	0,34
Alicia	2	1,00	0,96	0,85	0,49	0,25	0,44	0,79	0,81	0,83	0,71	0,67	0,67	0,60	1,00	0,73
Sarah	2	0,50	0,81	0,92	0,49	0,50	0,78	0,92	0,81	0,86	0,73	0,33	0,67	0,60	0,40	0,55
Salma	2	0,83	0,90	1,00	0,66	0,25	0,78	0,88	0,75	0,79	0,76	0,33	0,50	0,60	1,00	0,64
Yann	2	0,50	0,94	0,77	0,33	0,25	0,44	0,96	0,79	0,89	0,65	0,17	0,33	0,60	0,40	0,43
Yanis	2	0,83	0,71	0,62	0,30	0,25	0,44	0,75	0,73	0,76	0,60	0,17	0,33	0,60	0,60	0,46
Sirine	2	1,00	0,85	0,62	0,39	0,50	0,67	0,83	0,85	0,86	0,73	0,50	0,50	0,60	0,80	0,63
Namira	2	0,67	0,71	0,77	0,26	0,50	0,22	0,83	0,54	0,66	0,57	0,33	0,17	0,80	0,60	0,49
Ynes	2	0,67	0,96	0,77	0,49	0,50	0,89	0,92	0,83	0,86	0,76	0,67	0,50	0,80	0,40	0,63
Zakarya	2	1,00	0,98	1,00	0,49	1,00	0,89	1,00	0,92	0,83	0,90	0,83	0,67	0,60	0,80	0,76
Helene	2	1,00	0,96	1,00	0,76	0,75	1,00	1,00	0,92	0,93	0,92	0,83	1,00	0,80	1,00	0,91
Noann	2	0,67	0,77	0,92	0,35	0,25	0,56	0,96	0,88	0,94	0,70	0,50	0,33	0,60	0,40	0,51
Souheil	2	0,83	0,67	1,00	0,61	0,25	0,89	0,92	0,81	0,78	0,75	0,50	0,50	0,60	0,40	0,55
Bastien	2	1,00	0,98	1,00	0,72	0,25	1,00	0,96	0,88	0,87	0,85	0,67	0,67	0,80	0,60	0,72
Gwendal	2	0,83	0,85	0,85	0,52	0,75	0,78	0,96	0,85	0,93	0,81	0,33	0,83	0,60	0,60	0,64
Ilian	2	1,00	0,83	0,77	0,56	0,50	0,67	0,92	0,77	0,74	0,75	0,50	0,50	0,60	0,60	0,59
Donia	2	1,00	0,83	1,00	0,67	0,50	0,67	0,92	0,85	0,90	0,82	0,67	0,50	0,80	0,80	0,72
Gabriel	2	0,83	0,83	0,69	0,36	0,25	0,56	0,79	0,73	0,77	0,65	0,83	0,33	0,80	0,80	0,68
Quentin	2	1,00	0,77	0,69	0,38	0,50	0,67	0,96	0,81	0,77	0,73	0,33	0,50	0,80	0,40	0,55
Sirine C.	2	0,83	0,92	0,69	0,28	0,75	0,78	0,96	0,71	0,86	0,75	0,50	0,50	0,80	0,80	0,67
Ines	2	1,00	0,69	1,00	0,66	0,75	1,00	0,96	0,92	0,89	0,87	0,67	0,67	0,60	0,40	0,64
Sarah	2	0,50	0,79	0,62	0,34	0,25	0,67	0,96	0,81	0,76	0,63	0,17	0,50	0,40	0,40	0,42
Maelys	2	0,83	0,85	0,85	0,45	0,25	0,78	0,96	0,90	0,74	0,73	0,50	0,50	0,60	0,60	0,59

Tableau 70 : Résultats obtenus au DMA-CM2

Prénom	Gp	CompO	ExprO	SVarE	Fct E	Métalge	CompE	Lecture	PE D	PE Expr	ATC	AMC	AML	AP	AM	MOY 5 axes
Aamin	1	1,00	0,68	0,91	0,33	0,50	0,56	0,71	0,75	0,87	<b>0,70</b>	0,71	0,43	0,40	0,40	<b>0,53</b>
Rayan	1	0,83	0,86	0,94	0,43	0,75	0,78	0,92	0,96	0,92	<b>0,82</b>	0,57	0,43	0,60	0,80	<b>0,64</b>
Rayane	1	1,00	0,91	0,84	0,66	0,50	0,78	0,96	0,73	0,89	<b>0,81</b>	0,57	1,00	0,60	0,80	<b>0,76</b>
Chahida	1	0,83	0,57	0,75	0,36	0,25	0,22	0,88	0,81	0,90	<b>0,62</b>	0,14	0,57	0,40	0,80	<b>0,51</b>
Hafiza	1	1,00	0,91	0,91	0,60	0,50	0,89	0,88	0,94	0,94	<b>0,84</b>	0,43	0,86	0,60	0,80	<b>0,71</b>
Iris	1	1,00	0,82	0,84	0,47	0,50	1,00	1,00	0,77	0,88	<b>0,81</b>	0,57	0,71	0,60	0,40	<b>0,62</b>
Nesrine	1	0,67	0,68	0,81	0,61	-	0,33	0,79	0,65	0,86	<b>0,60</b>	0,29	0,57	0,80	0,80	<b>0,61</b>
Abdoulaye	1	1,00	0,86	0,84	0,45	-	0,89	0,83	0,81	0,83	<b>0,73</b>	0,57	0,57	0,40	0,40	<b>0,53</b>
Shaïma	1	1,00	1,00	0,94	0,59	0,50	1,00	0,88	0,92	0,93	<b>0,86</b>	0,57	0,86	0,60	0,60	<b>0,70</b>
Maxance	1	1,00	0,95	0,91	0,59	0,50	1,00	1,00	0,94	0,93	<b>0,87</b>	0,86	0,71	0,40	0,80	<b>0,73</b>
Wilfrid	1	1,00	0,68	0,91	0,58	0,25	0,89	0,88	0,54	0,79	<b>0,72</b>	0,57	1,00	0,60	0,80	<b>0,74</b>
Lorenzo	1	0,83	0,93	0,88	0,38	-	0,78	0,79	0,85	0,78	<b>0,69</b>	0,43	0,57	0,60	0,80	<b>0,62</b>
Sami	1	0,67	0,95	0,94	0,58	0,25	1,00	1,00	0,90	0,92	<b>0,80</b>	0,71	0,71	1,00	0,80	<b>0,81</b>
Inès	1	1,00	0,73	0,94	0,42	0,25	0,67	0,79	0,81	0,82	<b>0,71</b>	0,71	0,43	0,40	0,60	<b>0,57</b>
Yahia	1	1,00	0,82	0,94	0,18	0,50	0,89	0,96	0,92	0,93	<b>0,79</b>	1,00	0,71	0,60	1,00	<b>0,82</b>
Angélique	1	0,83	0,82	0,94	0,51	0,50	1,00	0,88	0,77	0,93	<b>0,80</b>	0,86	0,71	0,80	1,00	<b>0,83</b>
Amélie	1	0,83	0,91	0,94	0,77	0,50	0,78	1,00	0,92	0,98	<b>0,85</b>	0,86	1,00	0,60	1,00	<b>0,86</b>

Tableau 70 (suite) : Résultats obtenus au DMA-CM2

Prénom	Gp	CompO	ExprO	SVarE	Fct E	Métalge	CompE	Lecture	PE D	PE Expr	ATC	AMC	AML	AP	AM	MOY
JULIA	2	0,83	0,91	0,72	0,66	-	0,78	0,92	0,40	0,67	<b>0,65</b>	0,86	0,57	0,60	0,60	<b>0,66</b>
RUBEN	2	0,67	1,00	0,84	0,58	0,25	1,00	0,96	0,81	0,91	<b>0,78</b>	0,43	0,71	0,80	1,00	<b>0,74</b>
MERVE	2	0,83	0,91	0,72	0,33	0,25	0,56	0,96	0,83	0,90	<b>0,70</b>	0,43	0,43	0,80	0,20	<b>0,51</b>
GLADYS	2	1,00	0,77	0,66	0,33	0,25	0,56	0,88	0,81	0,89	<b>0,68</b>	0,43	0,14	0,60	0,40	<b>0,45</b>
MALLORY	2	1,00	0,91	0,66	0,28	-	0,89	0,96	0,69	0,80	<b>0,69</b>	0,43	0,29	0,60	0,60	<b>0,52</b>
RAHIM	2	0,67	0,77	0,78	0,18	-	0,33	0,58	0,50	0,61	<b>0,49</b>	0,29	0,29	0,20	0,60	<b>0,37</b>
SACHA	2	1,00	0,77	0,91	0,44	0,25	0,78	0,83	0,58	0,79	<b>0,71</b>	0,57	0,29	0,80	0,60	<b>0,59</b>

Prénom	Gp	CompO	ExprO	SVarE	Fct E	Métalge	CompE	Lecture	PE D	PE Expr	ATC	AMC	AML	AP	AM	MOY
MATTEO	2	0,83	1,00	0,78	0,76	0,75	1,00	1,00	0,96	0,98	<b>0,90</b>	0,71	0,71	0,60	0,80	<b>0,74</b>
NOEMIE	2	1,00	0,95	0,91	0,51	-	0,89	0,96	0,75	0,97	<b>0,77</b>	0,71	0,43	0,80	0,80	<b>0,70</b>
FELICIE	2	1,00	0,91	0,88	0,57	0,50	1,00	0,96	0,98	0,97	<b>0,86</b>	0,57	0,57	0,80	1,00	<b>0,76</b>
MARLEY	2	0,83	1,00	0,88	0,17	-	0,67	0,92	0,77	0,81	<b>0,67</b>	0,29	0,43	0,60	0,60	<b>0,52</b>
THOMAS C	2	0,83	0,86	0,84	0,84	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	<b>0,88</b>	0,71	0,57	0,80	0,80	<b>0,75</b>
MAME	2	0,83	0,82	0,72	0,75	0,50	0,89	0,83	0,81	0,93	<b>0,79</b>	0,43	0,57	0,40	0,60	<b>0,56</b>
LYRANNE	2	1,00	0,95	0,69	0,67	0,25	0,78	0,96	0,92	0,93	<b>0,79</b>	0,57	0,86	0,80	0,40	<b>0,68</b>
CASSANDRA	2	1,00	1,00	0,75	0,81	0,50	0,89	0,88	1,00	0,92	<b>0,86</b>	0,29	0,57	1,00	0,80	<b>0,70</b>
LOIS	2	1,00	1,00	0,72	0,42	0,25	0,67	0,88	0,85	0,90	<b>0,74</b>	0,43	0,43	0,80	0,60	<b>0,60</b>
MAONA	2	1,00	0,91	0,81	0,68	0,50	0,78	0,88	0,81	0,97	<b>0,82</b>	0,57	0,29	0,80	0,60	<b>0,61</b>
THOMAS D	2	0,83	0,91	0,72	0,60	0,25	0,67	0,88	0,81	0,89	<b>0,73</b>	0,43	0,43	0,80	0,40	<b>0,56</b>
CHLOE	2	1,00	0,86	0,88	0,67	0,50	0,89	0,83	0,73	0,86	<b>0,80</b>	0,86	0,57	1,00	0,60	<b>0,77</b>
LEANA	2	1,00	0,95	0,81	0,55	0,25	0,78	0,96	0,83	0,93	<b>0,78</b>	0,57	0,43	0,60	0,80	<b>0,64</b>
SABRY	2	1,00	0,82	0,78	0,51	0,50	0,89	0,79	0,77	0,86	<b>0,77</b>	0,29	0,86	0,60	0,40	<b>0,58</b>
LEA	2	0,83	1,00	0,75	0,57	0,50	0,67	0,79	0,77	0,92	<b>0,76</b>	0,43	0,29	0,80	0,80	<b>0,61</b>
MATHILDE	2	0,83	0,91	0,94	0,40	0,25	0,78	0,88	0,77	0,90	<b>0,74</b>	0,57	0,43	0,60	0,80	<b>0,63</b>
PALOMA	2	1,00	0,75	0,97	0,65	0,25	0,78	0,96	0,85	0,98	<b>0,80</b>	0,43	0,71	0,60	0,80	<b>0,67</b>
EPHRAIM	2	0,83	0,95	0,59	0,30	0,25	0,78	0,92	0,88	0,91	<b>0,71</b>	0,43	0,43	0,60	0,40	<b>0,51</b>
GUILLAUME	2	0,67	0,91	0,78	0,39	0,50	0,89	0,92	0,79	0,87	<b>0,75</b>	0,57	0,43	0,60	0,40	<b>0,55</b>
KAIES	2	1,00	0,91	0,91	0,41	0,25	0,89	0,79	0,65	0,78	<b>0,73</b>	0,71	0,43	0,40	0,40	<b>0,53</b>
KINDRA	2	1,00	1,00	0,88	0,56	0,25	1,00	0,96	0,75	0,96	<b>0,82</b>	0,57	0,43	0,80	0,80	<b>0,68</b>
CAMILLE P	2	0,83	1,00	0,91	0,57	0,50	0,89	0,83	0,83	0,98	<b>0,82</b>	0,86	0,43	0,80	0,60	<b>0,70</b>
CAMILLE Q	2	1,00	0,77	0,91	0,60	0,25	0,56	0,75	0,65	0,87	<b>0,71</b>	0,57	0,57	0,60	0,80	<b>0,65</b>
CLENSY	2	0,83	0,95	0,88	0,69	0,75	0,56	0,79	0,58	0,83	<b>0,76</b>	0,29	0,57	0,40	0,40	<b>0,48</b>
CHERAZADE	2	1,00	0,91	0,91	0,65	0,25	0,78	0,92	0,83	0,91	<b>0,79</b>	0,57	0,57	0,60	0,60	<b>0,63</b>
LISA	2	0,67	0,86	0,72	0,42	-	0,89	0,83	0,65	0,81	<b>0,65</b>	0,29	0,71	0,80	0,20	<b>0,53</b>
EMMA	2	0,83	0,95	0,88	0,64	0,25	1,00	0,92	0,73	0,90	<b>0,79</b>	0,29	0,57	0,60	0,60	<b>0,57</b>
ADRIEN	2	0,83	0,82	0,81	0,80	0,25	0,89	0,71	0,65	0,78	<b>0,73</b>	0,57	0,71	0,60	0,40	<b>0,60</b>
VIANNEY	2	1,00	0,91	0,94	0,63	0,50	0,89	0,96	0,88	0,94	<b>0,85</b>	0,43	0,86	1,00	0,80	<b>0,79</b>
LOONA	2	0,83	0,95	0,81	0,58	-	0,89	0,96	0,85	0,89	<b>0,75</b>	0,29	0,43	0,60	0,60	<b>0,53</b>

## II. Résultats généraux obtenus au DMA et comparaisons inter-âges

### II.1. Résultats généraux

Commençons l'analyse-même des résultats obtenus par les enfants au DMA en ayant une vue d'ensemble sur leurs performances moyennes et en tenant compte des 3 classes d'âge représentées<sup>36</sup>. Sur quelles activités, domaines d'activités ou axes du DMA les enfants sont-ils les plus performants ? Sur quelles autres épreuves se montrent-ils le plus en difficulté ?

#### II.1.a. Quelques résultats exprimés par activité du DMA

Le calcul du pourcentage moyen de réussite aux neuf activités du DMA nous permet de distinguer celles où les enfants se montrent les plus performants de celles où ils se montrent le plus en difficulté :

Tableau 71 : Comparaisons inter-âges de la réussite générale moyenne (exprimée en pourcentage) aux activités du DMA

	Activités pour lesquelles les enfants se montrent :	
	les plus performants	les plus en difficulté
<b>CP</b>	Métalangage de l'écrit (90% de réussite) Expression orale (88%)	Fonctions des écrits (35% de réussite) Production écrite/Expression (52%) Supports variés d'écrits (55%)
<b>CE2</b>	Lecture (90%) Supports variés d'écrits (84%) Expression orale (84%) Compréhension orale (83%) Production écrite/Expression (82%)	Fonctions des écrits (45%) Métalangage de l'écrit (51%)
<b>CM2</b>	Compréhension orale (90%) Lecture (89%) Production écrite/Expression (89%) Expression orale (88%) Supports variés d'écrits (84%)	Métalangage de l'écrit (32%) Fonctions des écrits (53%)

<sup>36</sup> Rappelons que, quel que soit le niveau scolaire (CP, CE2, CM2), les activités ont été élaborées avec les mêmes objectifs et à partir de caractéristiques communes (cf. II.2. Des outils diagnostiques sur l'écrit : les DMA-Enfants, pages 90 et suivantes), ce qui permet de les comparer entre elles.

Quelle que soit la tranche d'âge concernée, l'épreuve de **fonctions des écrits** est l'une des activités qui met les enfants le plus en difficulté. Rappelons que dans cette activité, les enfants doivent identifier des supports et leur fonction, selon leurs intérêts, pratiques et représentations de ces supports. Ainsi les différentes fonctions de l'Écrit semblent méconnues ; bien que présentes dans le quotidien des enfants, elles ne retiennent pas leur attention et ne s'inscrivent que très peu dans leurs pratiques. De façon générale, l'Écrit n'est pas forcément perçu dans ses fonctions sociales, expressives, pragmatiques ou cognitives, ce qui sous-entend par ailleurs des représentations plutôt ancrées dans le scolaire et qui donnent peu de sens et de place aux fonctions et pratiques de l'Écrit.

Par ailleurs, l'activité de métalangage de l'écrit, si elle met les enfants de CM2 en difficulté est néanmoins la mieux réussie par les enfants de CP ; l'inverse est vrai concernant l'épreuve de production écrite en expression personnelle, bien réussie par les CM2 par rapport aux CP. Cherchons à mieux comprendre et expliquer ce changement.

Comme nous l'avons déjà abordé (cf. III.3. Comparaisons entre les évaluations nationales CM2 et les résultats mesurés grâce au DMA, pages 174 et suivantes), l'épreuve de **métalangage de l'écrit** (identification et conditions d'utilisation d'un vocabulaire technique de l'écrit) est la situation du DMA la moins contextualisée, soit la plus proche du cadre scolaire. Ceci pourrait constituer une première explication de la réussite forte des enfants de CP, dont les réponses et représentations de l'Écrit sont généralement très attachées à l'école (on lit et on écrit quand la maîtresse le demande). Mais au fil des programmes scolaires et des années d'enseignement de la lecture-écriture à l'école, le nombre de notions à apprendre et mémoriser (en grammaire, conjugaison ou orthographe par exemple) augmente, se complexifie et tend à être moins facilement assimilé par les enfants de CM2.

Côté **expression écrite personnelle**, la plus grande réussite des CM2 pourrait s'expliquer par un élargissement au-delà des représentations scolaires, en faveur d'une appropriation plus personnelle de l'Écrit. Un autre élément de réponse tient plutôt au fait que les enfants de CM2 disposeraient de plus de moyens et de connaissances pour s'adapter aux situations proposées, notamment un vocabulaire plus large permettant de contourner les situations sources de difficultés : quand l'écriture d'un mot fait défaut, l'enfant de CM2 pourrait plus facilement le remplacer

par un autre mot connu et mémorisé dans son lexique mental qu'un enfant de CP, d'où une meilleure réussite.

Il est aussi possible de relever qu'au-delà des compétences à l'écrit au sens strict, les enfants de tous âges affichent de bonnes compétences à l'oral, sans pour autant que les activités d'**expression** ou de **compréhension orale** apparaissent comme étant les mieux réussies.

## II.1.b. Quelques résultats exprimés par domaine d'activités du DMA

Si maintenant nous nous intéressons aux quatre grands domaines d'activités des DMA-Enfants, nous obtenons les moyennes suivantes :

Tableau 72 : Comparaisons inter-âges de la réussite générale moyenne (exprimée en pourcentage) aux domaines d'activités du DMA

Classes d'âges	CP	CE2	CM2
Domaines	Oral (83% de réussite) Lecture (69%) Production écrite (60%) Méta (60%)	Oral (83% de réussite) Production écrite (80%) Lecture (79%) Méta (60%)	Oral (89% de réussite) Lecture (84%) Production écrite (84%) Méta (56%)

Ce mode de regroupement par domaine tend vers les mêmes conclusions que précédemment. Les épreuves portant sur l'**oral** affichent ainsi le meilleur taux moyen de réussite et cela quelle que soit la classe d'âge représentée (83% de réussite en CP et CE2 et 89% en CM2).

Elles sont suivies de près par le domaine de la **production écrite** et de la **lecture-compréhension** pour les enfants de CE2 et CM2 (respectivement 80 et 79% de réussite en CE2, contre 84% en CM2), avec toutefois un léger décalage en CP (60% de réussite en production écrite, 69% en lecture). Notons d'ailleurs que ces performances augmentent au fil du temps (les performances en lecture passent par exemple de 69% de réussite en CP, à 79% en CE2 et 84% en CM2).

Les activités portant sur le domaine **méta** arrivent en dernière position, avec une certaine constance quel que soit le niveau concerné (près de 60% de réussite), contrairement aux autres domaines où nous observons une certaine évolution.

## II.1.c. Quelques résultats exprimés par axe d'appropriation de l'Écrit au sein du DMA

Les résultats obtenus au DMA peuvent aussi se traduire en pourcentage moyen de réussite en fonction des cinq axes d'appropriation de l'Écrit :

Tableau 73 : Comparaisons inter-âges de la réussite générale moyenne (exprimée en pourcentage) sur les axes d'appropriation de l'Écrit ciblés par le DMA

Classes d'âges	CP	CE2	CM2
Axes d'appropriation de l'Écrit	AMC (44% de réussite)	AMC (45% de réussite)	AMC (54% de réussite)
	AML (55%)	AML (52%)	AML (57%)
	AM (68%)	AM (58%)	AM (65%)
	ATC (68%)	AP (63%)	AP (65%)
	AP (76%)	ATC (74%)	ATC (76%)

Des similitudes apparaissent entre les différentes classes d'âge. Ainsi, les axes portant sur le méta (ici, **métacognitif** et **métalinguistique**), sont les axes où les enfants témoignent certes de compétences métacognitives et métalinguistiques, avec une réussite autour de la moyenne pour chaque tranche d'âge, mais également où ils se retrouvent le moins à l'aise. Ceci pourrait se traduire par des difficultés à prendre de la distance par rapport aux situations, à se positionner par rapport à l'objet Écrit, à évaluer ses conduites, ses compétences et difficultés, à prendre conscience de l'objet Écrit et de ses différentes dimensions et fonctions.

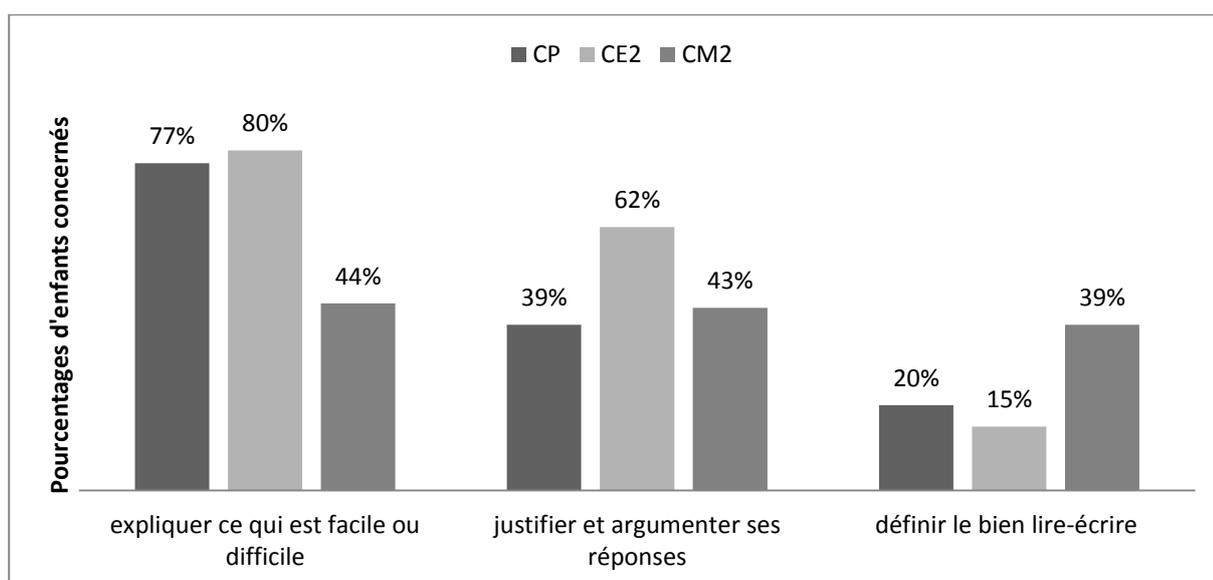


Figure 15 : Quelques exemples de comparaison CP-CM2 extraits de l'axe métacognitif (les pourcentages représentent le taux d'enfants concernés)

Des particularités se manifestent également. Sur le plan **métacognitif** par exemple, les enfants de CP et de CE2 se distinguent des enfants de CM2 quand ils ont à expliquer ce qu'ils trouvent facile et/ou difficile en lecture-écriture. La difficulté ayant été introduite en fonction de l'âge des enfants, cette distinction ne serait pas liée au niveau de difficulté des situations proposées, mais pourrait plutôt être expliquée par une moindre réflexion et prise de recul sur son activité de lecteur-scripteur, du fait de l'automatisation progressive des procédures.

En revanche, les enfants de CM2 ont une vision plus large et concrète du « bien » lire-écrire et des enjeux communicationnels qui y sont liés.

Les CE2 se montrent quant à eux les plus à l'aise pour justifier leurs réponses. En effet, les enfants de CP ont une attitude « scolaire », mais si leurs compétences en lecture leur permettent une compréhension générale du texte, ils ne sont pas toujours en mesure de repérer les éléments nécessaires pour appuyer leurs propos. Certains, par manque de confiance en eux, se sentent également déstabilisés quand ils doivent se justifier, changeant à tort leurs réponses. Les CM2 n'effectuent que très peu de retours au texte en compréhension écrite (« *c'est marqué* »), vraisemblablement par manque d'intérêt ou de sens accordé au lire-écrire.

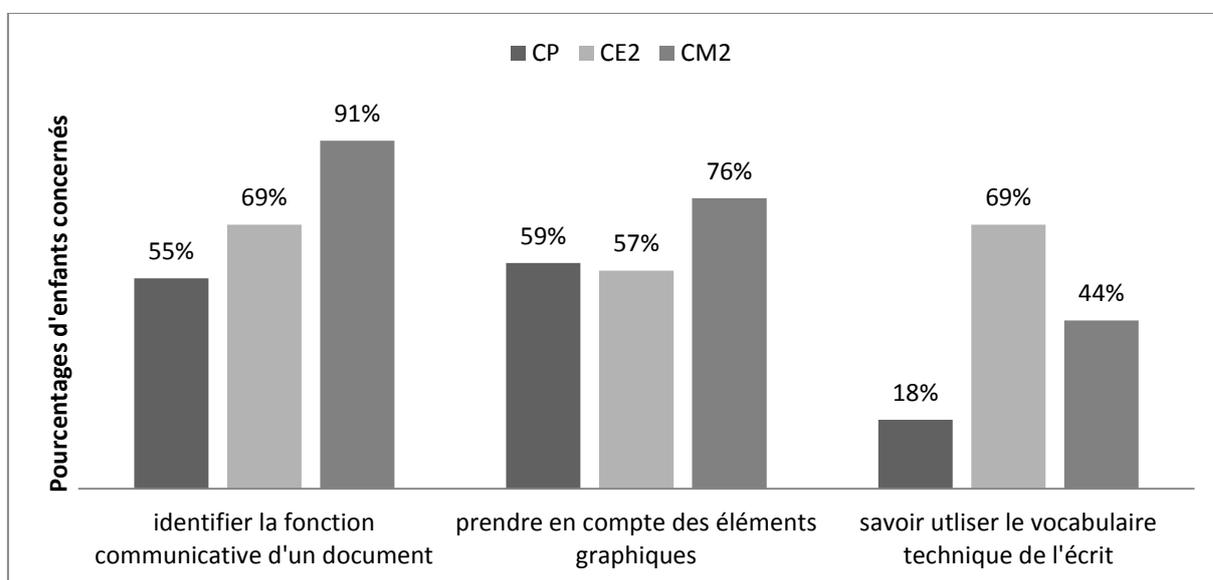


Figure 16 : Quelques exemples de comparaison CP-CM2 extraits de l'axe métalinguistique (les pourcentages représentent le taux d'enfants concernés)

Sur le plan **métalinguistique**, la fonction communicative de l'Écrit est de mieux en mieux identifiée au fil de la scolarité des enfants (allant de pair avec le

développement de compétences en lecture-écriture et une plus longue exposition à des supports d'écrits).

Les CM2 se montrent également les plus à l'aise pour prendre en compte spontanément des éléments graphiques pour identifier une photographie issue de la vie quotidienne.

Du côté du métalangage de l'écrit, les enfants de CP ont beau connaître le vocabulaire technique de l'écrit, ils ne savent pas comment ni dans quelles conditions l'utiliser. Notons que les enfants de CM2 avaient notamment à identifier et expliquer l'utilisation d'une proposition relative, mais dans certaines classes rencontrées, ils n'avaient pas encore travaillé cette notion à l'école, ce qui peut expliquer le décalage entre les CM2 et les CE2.

L'axe de la **motivation** affiche également une réussite moyenne presque constante entre le CP et le CM2 (cf. Tableau 73 *supra*).

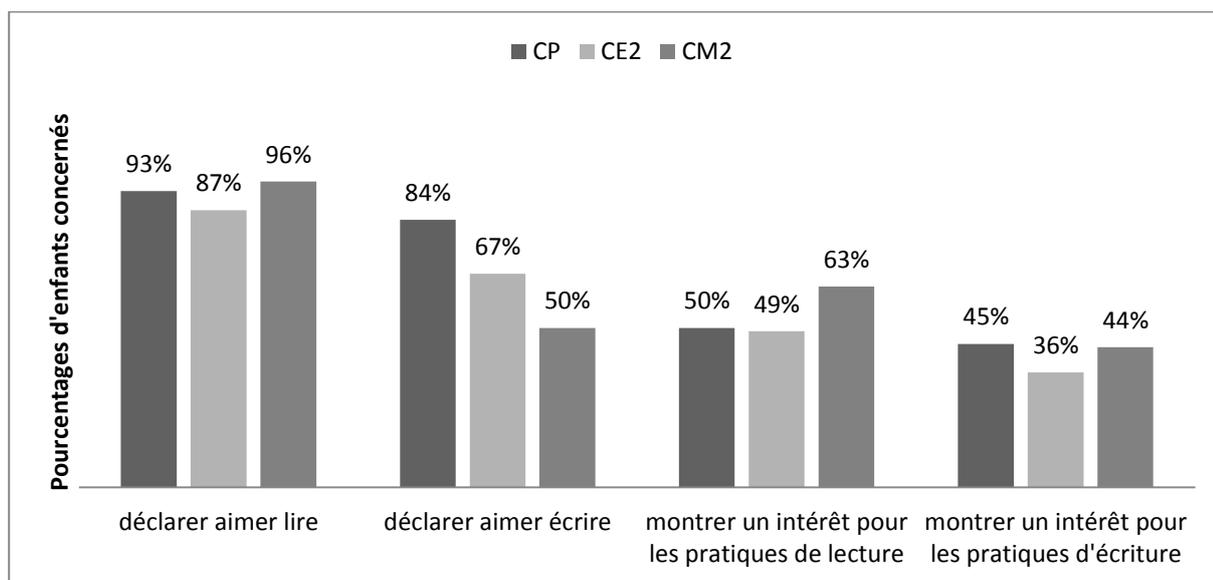


Figure 17 : Quelques exemples de comparaison CP-CM2 extraits de l'axe de la motivation (les pourcentages représentent le taux d'enfants concernés)

Nombreux sont les enfants de tout âge déclarant aimer lire et leur intérêt pour les pratiques de lecture a tendance à croître au fil du temps (en parallèle avec une plus grande aisance pour traiter l'Écrit et un élargissement du lexique mental).

En revanche, entre le CP et le CM2, on assiste à une chute progressive du nombre d'enfants déclarant aimer écrire, tandis que l'intérêt manifesté pour les pratiques d'écriture reste quasi constant (et en-deçà des pratiques de lecture).

Ainsi, si les pratiques de lecture apparaissent de plus en plus intéressantes pour les enfants, il semblerait que les pratiques d'écriture ne soient pas toujours porteuses de sens pour eux. Dans ce cadre, on peut aussi interroger la prise en compte et la légitimité de certaines pratiques d'écriture : les enfants ont en effet tendance à lier production d'écrits et contexte scolaire, leurs autres pratiques, plus personnelles, vécues du côté du loisir ou du plaisir sans forcément respecter ces normes, ne sont alors pas reconnues.

Le taux de réussite concernant les **pratiques** déclarées de l'Écrit subit quant à lui une diminution progressive entre le CP et le CM2 (cf. Tableau 73 *supra*).

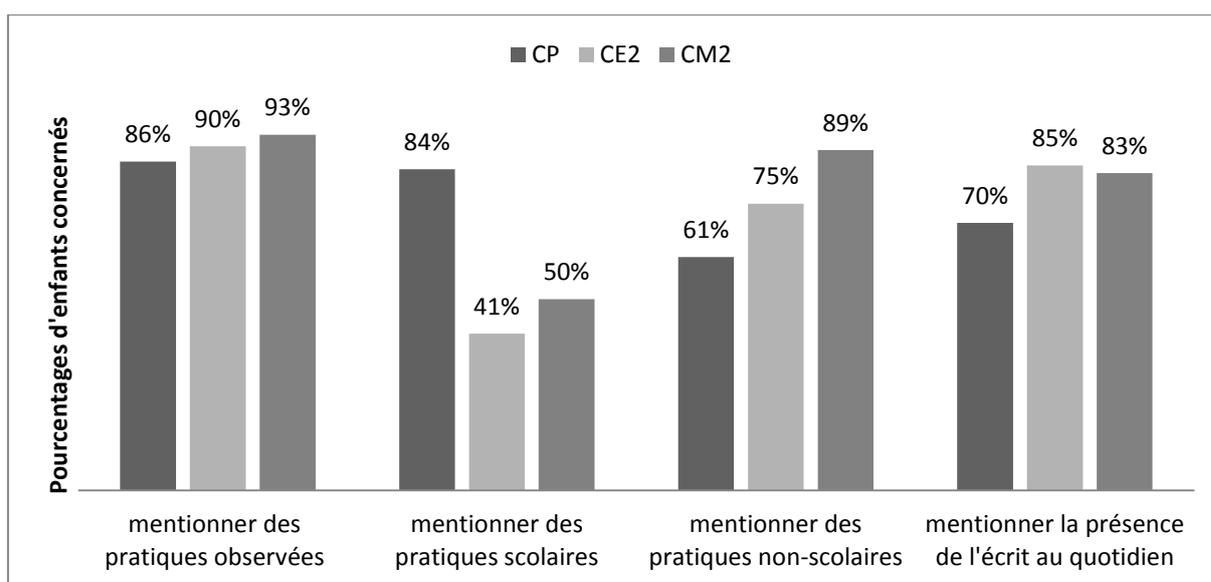


Figure 18 : Quelques exemples de comparaison CP-CM2 extraits de l'axe des pratiques (les pourcentages représentent le taux d'enfants concernés)

Du CP au CM2, les enfants sont de plus en plus nombreux à mentionner des pratiques de lecture-écriture observées, en lien avec une exposition à l'Écrit plus importante dans leur quotidien. Reste à savoir si cette augmentation est le signe d'une plus grande prise de conscience des pratiques dans l'entourage ou d'un investissement plus important des parents.

Dans le même temps, on assiste à un double mouvement du côté des pratiques effectives déclarées par les enfants : au CE2, les enfants sont moitié moins nombreux qu'au CP à mentionner des pratiques scolaires de l'écrit, et ceci au profit de pratiques non-scolaires.

Seul l'axe des **traitements cognitifs** connaît une certaine évolution (cf. Tableau 73 *supra*), dans le sens d'un développement des connaissances et compétences en lecture-écriture.

## **II.2. Synthèse : portraits sur l'Écrit du CP au CM2**

Entre le CP et le CM2, les enfants semblent ainsi construire de nouvelles représentations et compétences sur l'Écrit.

Nous pouvons essayer de voir plus précisément ce qui se joue entre les différentes tranches d'âge et les scores et moyennes totalisés par activités, domaines ou axes d'appropriation du DMA. Les résultats statistiques obtenus sont regroupés dans le tableau qui suit :

Tableau 74 : Analyses statistiques comparant les résultats obtenus par les enfants de CP, CE2 et CM2 pour chaque activité, domaine et axe d'appropriation du DMA

Variable dépendante	Ce que le test de Kruskal-Wallis met en évidence	Analyse post hoc associée
<b>Compréhension orale</b>	Différence significative $X^2(2) = 11.687, p=.003$	Différence significative entre CP et CM2 $p= .002$
<b>Expression orale</b>	Différence significative $X^2(2) = 8.312, p=.016$	Différence significative entre CE2 et CM2 $p= .034$
<b>Supports variés d'écrit</b>	Différence significative $X^2(2) = 33.010, p=.000$	Différence significative entre CP et CE2 : $p= .000$ entre CP et CM2 : $p= .000$
<b>Fonctions des écrits</b>	Différence significative $X^2(2) = 18.482, p=.000$	Différence significative entre CP et CM2 : $p= .000$ entre CE2 et CM2 : $p= .034$
<b>Métalangage de l'écrit</b>	Différence significative $X^2(2) = 88.280, p=.000$ avec un rang moyen de 88.17	Différence significative entre CP et CE2 : $p= .000$ entre CP et CM2 : $p= .000$ entre CE2 et CM2 : $p= .007$
<b>Compréhension écrite</b>	Différence significative $X^2(2) = 11.207, p= .004$	Différence significative entre CE2 et CM2 $p= .003$
<b>Lecture</b>	Différence significative $X^2(2) = 13.086, p= .001$	Différence significative entre CP et CE2 : $p= .002$ entre CP et CM2 : $p= .010$
<b>PE Dictée</b>	Différence significative $X^2(2) = 6.060, p= .048$	
<b>PE Expression personnelle</b>	Différence significative $X^2(2) = 93.980, p= .000$	Différence significative entre CP et CE2 : $p= .000$ entre CP et CM2 : $p= .000$ entre CE2 et CM2 : $p= .002$
<b>ORAL</b>	Différence significative $X^2(2) = 10.558, p= .005$	Différence significative entre CP et CM2 : $p= .012$ entre CE2 et CM2 : $p= .019$
<b>META</b>	Distributions comparables $X^2(2) = 3.036, p= .219$	-
<b>LECTURE</b>	Différence significative $X^2(2) = 9.958, p= .007$	Différence significative entre CP et CM2 : $p= .008$
<b>PRODUCTION ECRITE</b>	Différence significative $X^2(2) = 61.476, p= .000$	Différence significative entre CP et CE2 : $p= .000$ entre CP et CM2 : $p= .000$
<b>ATC</b>	Différence significative $X^2(2) = 9.325, p= .009$	Différence significative entre CP et CM2 $p= .008$
<b>AMC</b>	Distributions comparables $X^2(2) = 5.125, p= .077$	-
<b>AML</b>	Distributions comparables $X^2(2) = 1.400, p= .497$	-
<b>AP</b>	Distributions comparables $X^2(2) = 5.958, p= .051$	-
<b>AM</b>	Distributions comparables $X^2(2) = 3.601, p= .165$	-

Les graphiques *ci-après* nous permettent finalement de mieux observer les **mouvements d'apprentissage** qui se dégagent entre le début et la fin de l'école élémentaire :

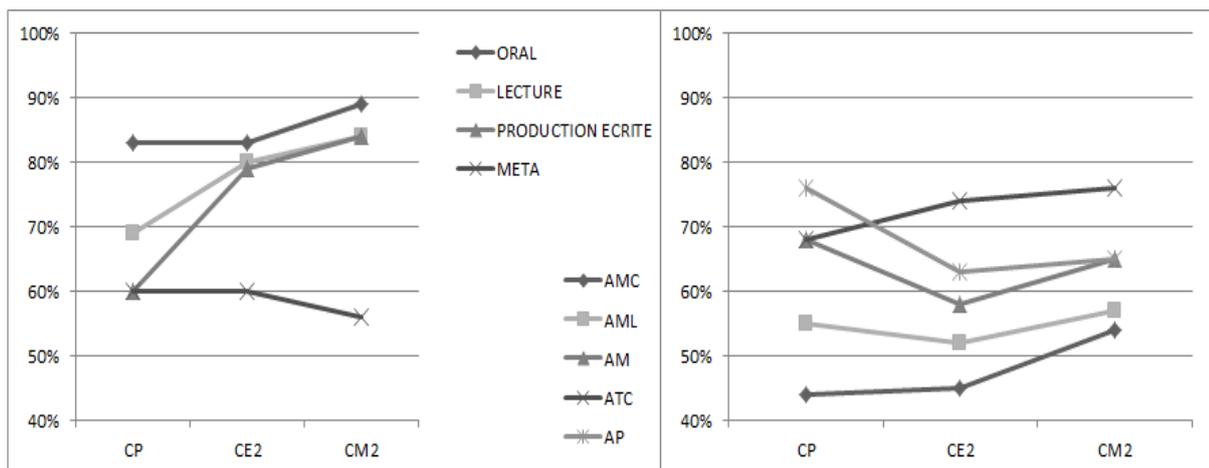


Figure 19 : Comparaisons inter-âges de la réussite générale moyenne (exprimée en pourcentage) sur quelques activités et domaines d'activités du DMA

**Au CP**, nous sommes face à des enfants qui comprennent et s'expriment déjà bien et dont les compétences à l'oral vont continuer à se développer les années suivantes. Ils font également preuve d'une réelle intelligence sur l'Écrit, donnant à voir des activités de réflexion sur l'Écrit qui se consolident peu à peu au fil de leur scolarité (en lecture, production écrite ou plus généralement sur l'ATC). Malgré cela, leurs visions et pratiques de l'Écrit sont avant tout dépendantes du modèle scolaire et la compréhension des fonctionnalités sociales de l'Écrit leur fait défaut.

**Au CE2**, nous assistons à un certain décrochage par rapport au CP, notamment en termes de pratiques et de motivations déclarées pour lire-écrire. Les enfants semblent de plus en plus avoir tendance à essayer de se dégager du scolaire (les pratiques de l'Écrit non-scolaires prennent le dessus sur les pratiques scolaires). C'est particulièrement le cas pour la lecture, qui se voit associée à la notion de loisir/plaisir, alors que les pratiques d'écriture vont peu à peu être mises à l'écart, car souvent rapprochées du cadre et de la norme scolaire et par conséquent moins porteuses de sens ou de motivation.

De façon générale, les compétences à l'Écrit des enfants de **CM2** vont continuer à se consolider par rapport au CP ou au CE2, sauf en ce qui concerne le domaine méta, dont la réussite moyenne reste constante quelle que soit la classe à laquelle on s'intéresse. Un travail particulier sur le méta, entendu notamment comme prise de recul et de conscience sur ses activités de lecteur-scripteur pourrait donc être

profitable aux enfants dès le début de l'école élémentaire, en appui sur les autres compétences qu'ils sont en train de construire.

### III. Performances, compétences et cheminements sur l'Écrit au DMA

Ces premiers résultats généraux appellent à une plus grande finesse d'analyse, pour mieux appréhender et comprendre ce qui se passe à la fois entre les différentes classes d'âge explorées, mais aussi à l'intérieur d'une même classe. Les performances mesurées en termes de scores ne constituent alors plus un repère suffisamment précis pour comprendre comment les enfants s'y prennent pour lire-écrire et savoir comment ils se représentent en tant que lecteur-scripteur. Ceci amène à se tourner du côté des compétences et des stratégies mises en place par les enfants, pour mettre en évidence les similitudes et les particularités qui peuvent exister dans leurs comportements face à l'Écrit.

Si l'on s'en tient aux résultats moyens sur les 5 axes d'appropriation de l'Écrit et par rapport aux groupes de niveaux du DMA, les enfants rencontrés se répartissent comme suit :

Tableau 75 : Répartition par niveaux du nombre d'enfants rencontrés en fonction des résultats généraux moyens obtenus au DMA

Niveaux	CP 2011	CP 2012	CP TOTAL	CE2 2011	CE2 2012	CE2 TOTAL	CM2 2011	CM2 2012	CM2 TOTAL
<b>Groupe A :</b> à côté de l'Écrit	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Groupe B :</b> entrée dans l'Écrit	3 enfants	3	6	3	2	5	-	1	1
<b>Groupe C :</b> acquisitions fragiles	8	5	13	14	13	27	4	15	19
<b>Groupe D :</b> début de maîtrise de l'Écrit	7	11	18	12	16	28	9	21	30
<b>Groupe E :</b> efficace sur l'Écrit	-	7	7	-	1	1	4	-	4

Mais tous les enfants ne se retrouvent pas dans ces groupes de niveau pour les mêmes raisons. Ce découpage reste à nuancer et à affiner au-delà des performances moyennes, dans la mesure où les scores obtenus ne sont pas forcément homogènes d'une activité du DMA à l'autre et/ou d'un enfant à l'autre. C'est en ce sens que nous poursuivons l'analyse des résultats afin de mieux les comprendre.

### **III.1. Différences interindividuelles et intraindividuelles**

Les groupes de niveau (A, B, C, D, E) constitués grâce aux performances moyennes obtenues au DMA, demandent ainsi une attention plus particulière, pour mieux comprendre pourquoi et comment les enfants se retrouvent dans ces dits groupes. En effet, les enfants peuvent donner à voir des performances et des compétences différentes, selon les activités, les domaines ou les axes d'appropriation de l'Écrit alors mis en évidence.

Prenons deux exemples d'enfants de CP pour illustrer nos propos.

**Nasib** atteint 97,53% de moyenne générale au DMA-CP, ce qui témoigne de son efficacité sur l'Écrit. Les scores qu'il obtient aux différentes activités du DMA et en fonction des cinq axes d'appropriation de l'Écrit sont relativement homogènes les uns par rapport aux autres : en dehors de l'activité Fonctions des écrits à moitié réussie, Nasib se situe toujours au-dessus de 80% de réussite.

Le score moyen de **Chams-Din** le situe globalement comme ayant des acquisitions fragiles sur l'Écrit (près de 60% de réussite moyenne au DMA-CP), mais au contraire de Nasib, Chams-Din montre des résultats plus hétérogènes, qui se répartissent entre 0 et 100% de réussite selon les axes et activités.

Nous proposons ci-dessous une façon plus visuelle de représenter les résultats respectifs de ces deux enfants.

Tableau 76 : Performances au DMA : entre homogénéité et hétérogénéité

		Nasib					Chams-Din				
		A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
Par activité	Compréhension Orale										
	Expression Orale										
	Supports Variés d'Écrits										
	Fonctions des Écrits										
	Métalangage										
	Compréhension Écrite										
	Lecture										
	Production Écrite Dictée										
	Production Écrite Expression										
Par domaine	ORAL										
	META										
	LECTURE										
	PRODUCTION ECRITE										
Par axe d'appropriation	ATC										
	AMC										
	AML										
	AP										
	AM										

Pour rendre compte de ces particularités, nous traiterons en priorité les données du DMA relatives à la lecture-compréhension et à la production écrite.

## III.2. Cheminements en lecture-compréhension écrite

Observons dans un premier temps les cheminements en lecture et en compréhension écrite des 159 enfants du CP au CM2 interrogés dans le cadre de notre recherche.

### III.2.a. Chez les enfants de CP

Voici comment les enfants de CP se répartissent vis-à-vis des activités de lecture et de compréhension écrite du DMA (cf. respectivement Tableau 77 et Tableau 78 ci-dessous) :

Tableau 77 : Répartition des enfants de CP en fonction des résultats obtenus au DMA sur l'activité de Lecture

Niveaux	CP 2011	CP 2012	CP TOTAL
<b>Groupe A</b> : à côté de l'Écrit (0 à 19,9% de réussite)	-	2 enfants	<b>2 enfants</b>
<b>Groupe B</b> : entrée dans l'Écrit (20 à 39,9%)	-	3 enfants	<b>3 enfants</b>
<b>Groupe C</b> : acquisitions fragiles (40 à 59,9%)	4 enfants	3 enfants	<b>7 enfants</b>
<b>Groupe D</b> : début de maîtrise de l'Écrit (60 à 79,9%)	7 enfants	7 enfants	<b>14 enfants</b>
<b>Groupe E</b> : efficace sur l'Écrit (plus de 80%)	7 enfants	11 enfants	<b>18 enfants</b>

Tableau 78 : Répartition des enfants de CP en fonction des résultats obtenus au DMA sur l'activité de Compréhension écrite

Niveaux	CP 2011	CP 2012	CP TOTAL
<b>Groupe A</b> : à côté de l'Écrit (0 à 19,9% de réussite)	-	5 enfants	<b>5 enfants</b>
<b>Groupe B</b> : entrée dans l'Écrit (20 à 39,9%)	2 enfants	1 enfant	<b>3 enfants</b>
<b>Groupe C</b> : acquisitions fragiles (40 à 59,9%)	3 enfants	4 enfants	<b>7 enfants</b>
<b>Groupe D</b> : début de maîtrise de l'Écrit (60 à 79,9%)	3 enfants	3 enfants	<b>6 enfants</b>
<b>Groupe E</b> : efficace sur l'Écrit (plus de 80%)	10 enfants	13 enfants	<b>23 enfants</b>

À première vue, les enfants rencontrés en 2012 semblent plus en difficulté que les enfants rencontrés en 2011 (pas d'enfants de CP en-dessous de 40% de réussite en Lecture et en-dessous de 20% de réussite en Compréhension écrite en 2011, contre 5 en 2012). Pourtant, les résultats statistiques au test U de Mann-Whitney indiquent une distribution comparable pour les deux groupes d'enfants rencontrés (en 2011 et en 2012) en ce qui concerne la variable Lecture ( $p=.799$ ), comme pour la variable Compréhension écrite ( $p=.714$ ). Tous les enfants de CP rencontrés peuvent donc être considérés comme provenant de la même population pour ces activités du DMA. Leurs résultats généraux peuvent donc être traités conjointement, mais donneront également lieu à une analyse plus détaillée.

- Des enfants de CP « à côté de la lecture » aux enfants de CP « efficaces en lecture » : quelles compétences ? quelles difficultés ?

Pour cette activité, les enfants vont donc se répartir dans les groupes de niveaux A à E du DMA en fonction de leurs performances en lecture, c'est-à-dire en fonction du nombre d'items correctement lus sur les 9 items ciblés. Cette répartition ne nous

apporte pas suffisamment d'informations sur les stratégies et compétences manifestées par les enfants : dans le groupe A (1 seul item lu correctement, pour Rayan B. par exemple) comme dans le groupe E (8 items lus correctement, comme pour Gentiana), si le nombre d'erreurs diffère, elles sont néanmoins du même type, à savoir majoritairement des **confusions ou des adjonctions de phonogrammes**. Ces confusions de phonogrammes peuvent être dues à la proximité graphique (« **bonds** » lu /pon-des/<sup>37</sup> par Mohamed-Ali), à la proximité phonique (« **chocolat** » lu /jo-co-la-te/ par Rayan B.), ou à une méconnaissance des règles de positionnement (« **gambader** » lu /jam-ba-deur/ par Gentiana) ; les adjonctions de phonogrammes sont quant à elles liées à une volonté d'oraliser toutes les graphies, y compris les lettres muettes (« **bonds** » lu /bon-deusse/ par Rayan B. et /pon-de/ par Mohamed-Ali).

Les principales différences existantes entre « bons lecteurs » et « faibles lecteurs » semblent ainsi d'abord venir de la maîtrise de la **voie d'assemblage** et de la **combinatoire** (conversions graphèmes-phonèmes), allant généralement de pair avec une lecture plutôt fluide ou plutôt hachée. Mais là encore, les stratégies et traitements de l'Écrit appliqués par les enfants pour lire peuvent être différents, selon l'unité sur laquelle va porter préférentiellement leur attention (graphie ou syllabe). Le découpage syllabique peut être plus ou moins fiable : Rayan B. découpe ainsi « **gambader** » en /ga-m-bon-ba-dère/ ; Sami combine le plus souvent les lettres deux par deux, ce qui lui pose problème pour la lecture des digrammes ou des trigrammes, comme dans « **joue** » lu tantôt /ju/, tantôt /jo/. De son côté, Mohamed-Ali semble surtout s'attacher à l'initiale du mot, pour ensuite tenter de le deviner (« **Fazigou** » est lu /fa-ti-gué/). Jessica utilise plutôt une procédure épellative : « **cadeau** » est ainsi lu /sa-de-a-u/. Au contraire de ces enfants, Amandine a une lecture orale qui paraît « fluide » quand on l'écoute, mais ce qu'elle lit ne correspond pas aux éléments du texte, comme si elle s'inventait progressivement une histoire, en prenant plus ou moins appui sur certains indices du texte (le pseudomot « **Fazigou** » est par exemple lu /canapé/).

L'item que les enfants de CP parviennent le mieux à identifier est « **chocolat** »

---

<sup>37</sup> La prononciation exacte de certains mots est mise en évidence entre barres obliques.

(correctement lu par 40 enfants, soit 90,9% des enfants de notre échantillon), tandis que l'item « gambader » est celui qui les met le plus en difficulté (correctement oralisé par 18 enfants, soit 43,2% de notre échantillon). Ces deux items se caractérisent par le même nombre de phonogrammes et de syllabes, une alternance générale entre consonnes et voyelles, avec toutefois la présence d'un digramme (« am » ou « ch »), mais ils vont se différencier par leur fréquence. Nous pourrions alors supposer que la réussite en lecture est en lien avec la **fréquence** d'exposition aux items à identifier et/ou leur degré de familiarité (connaissance du sens des mots : l'item « gambader » est compris dans le contexte général de l'histoire, mais pas forcément de façon isolée, à la différence de l'item « chocolat », plus aisément rencontré, compris et défini). En réalisant une analyse de variance de Friedman, nous observons effectivement une différence significative dans les résultats obtenus par les enfants de CP en lecture selon la fréquence (fréquents, peu fréquents) et/ou le type d'items à lire (vrais mots, pseudomots) ( $\chi^2(2)=18,638$ ,  $p=.000$ ). Une analyse post hoc à l'aide du test des rangs de Wilcoxon est ensuite conduite en appliquant la correction de Bonferroni. Ainsi, pour un seuil de significativité  $p<.017$ , il n'y a pas de différence significative entre mots peu fréquents et pseudomots ( $Z= -.570$ ,  $p=.569$ ), mais les mots fréquents se distinguent à la fois des mots peu fréquents ( $Z= -3.755$ ,  $p=.000$ ) et des pseudomots ( $Z=3.220$ ,  $p=.001$ ).

Dans les mêmes conditions, nous observons également une différence significative en fonction de la **longueur** des items (1 syllabe/2 phonogrammes, 2 syllabes/4 phonogrammes, 3 syllabes/6 phonogrammes) ( $\chi^2(2)=17,082$ ,  $p=.000$ ) : les items constitués de 3 syllabes ou 6 phonogrammes se distinguent alors des items à 1 syllabe ( $Z= -3.300$ ,  $p=.001$ ) et 2 syllabes ( $Z= -3.487$ ,  $p=.000$ ).

- Des enfants de CP « à côté de la compréhension écrite » aux enfants de CP « efficaces en compréhension écrite » : quelles compétences ?  
quelles difficultés ?

Les résultats observés en compréhension écrite chez les enfants de CP sont directement en lien avec leur aisance en lecture (corrélation significative forte et positive au test de Spearman entre ces deux activités :  $r=.556$  pour  $p= .000$ ) : plus

les enfants se montrent compétents en lecture (identification de mots), plus ils seront en mesure de repérer et comprendre finement les informations contenues dans le texte.

En croisant le type de questions (explicites ou implicites) avec les réponses données en compréhension écrite (en termes de réussite ou d'échec), les questions implicites apparaissent comme étant significativement mieux réussies que les questions explicites ( $p < .05$  au test du  $\chi^2$ ).

Les enfants obtiennent ainsi le meilleur résultat à la question implicite « Pourquoi la maman fait-elle un gâteau ? » (avec 36 bonnes réponses sur les 44 enfants de CP interrogés, soit un taux de réussite de 81,8% pour cette question), tandis que la question explicite « Qui donne un cadeau ? » relève le plus grand nombre d'erreurs (seuls 17 enfants donnent la réponse attendue, soit 38,6% de réussite). Ces résultats peuvent paraître surprenants au premier abord, mais renseignent néanmoins sur les stratégies de réponse mises en place par les enfants de CP. Ainsi, les difficultés ne portent pas directement sur le plan cognitif (les enfants ont généralement été capables d'identifier les items durant la phase de lecture), mais montrent comment les aspects affectifs sont parfois prédominants et vont guider les choix des enfants de CP (nous veillerons par la suite à vérifier s'il en est de même pour les autres tranches d'âge ciblées). Ces derniers semblent se fier prioritairement à leur expérience, leur vécu, plutôt qu'aux informations contenues dans le texte et ils choisissent alors la proposition ou donnent la réponse la plus proche de ce qu'ils connaissent ; c'est par exemple « *la maman* » qui donne un cadeau (et non les amis, réponse attendue), parce que, comme l'explique par exemple Judicaëlle, « *c'est comme pour mon anniversaire* ».

#### ➤ CP 2011 versus CP 2012 : quelques éléments de réflexion

Comme annoncé précédemment, sur le plan statistique, les enfants de CP rencontrés en 2011 et en 2012 semblent bien provenir de la même population ; toutefois, le deuxième recueil de données effectué rend compte de difficultés plus importantes chez les enfants rencontrés en 2012. Tâchons d'interroger et d'expliquer ces différences sur un plan plus qualitatif.

Nous pouvons d'abord mettre l'accent sur les périodes auxquelles les recueils de données ont été effectués, à savoir fin mai-début juin 2011 pour les premiers CP rencontrés et fin avril début mai 2012 pour la deuxième vague de recueil des données. Les enfants de CP rencontrés en 2011 ont donc bénéficié d'environ un mois d'école supplémentaire par rapport aux enfants rencontrés en 2012, ce qui pourrait être une des raisons d'une plus grande aisance sur l'Écrit.

Les milieux socioéconomiques des familles peuvent également être interrogés : en 2011, les familles sont issues de milieux moins favorisés qu'en 2012, avec une plus grande diversité culturelle et linguistique, des parents peu investis envers l'école aux dires des enseignants et une grande majorité n'ayant pas d'emploi (ou d'emploi fixe). Rappelons toutefois une étude de Guérin-Pace (2009) qui irait dans le sens de nos résultats : cette dernière a en effet montré que le vécu d'une longue période de chômage des parents durant l'enfance pouvait avoir un effet ultérieur positif sur les compétences en lecture-écriture des enfants.

Enfin, nous pouvons nous questionner de façon plus générale par rapport à la vie et à l'animation de la classe au niveau des apprentissages. Les méthodes de lecture utilisées par les enseignantes en 2011 et en 2012 sont différentes et peuvent avoir influencé l'entrée dans l'Écrit des enfants. Notons également qu'en 2012, les enfants rencontrés provenaient de deux classes différentes : une classe composée uniquement de CP et une classe à double niveau CP-CE2 dont les enfants avaient été choisis pour leur autonomie. Ces derniers se différencient effectivement des autres enfants de CP rencontrés en 2012 au niveau de l'activité de compréhension écrite, pour se rapprocher de notre échantillon de 2011 ( $p=.024$  au test de Kruskal-Wallis et  $p=.020$  pour l'analyse post hoc entre CP 2011 et CP 2012 de la classe double sur l'activité de compréhension écrite). Ce sont finalement les enfants de CP de 2012 issus de la classe simple, qui, sur un plan qualitatif, rencontreraient le plus de difficulté.

### III.2.b. Chez les enfants de CE2

Voici comment les enfants de CE2 se répartissent vis-à-vis des activités de lecture et de compréhension écrite du DMA (cf. respectivement Tableau 79 et Tableau 80 ci-dessous) :

Tableau 79 : Répartition des enfants de CE2 en fonction des résultats obtenus au DMA sur l'activité de Lecture

Niveaux	CE2 2011	CE2 2012	CE2 TOTAL
<b>Groupe A</b> : à côté de l'Écrit (0 à 19,9% de réussite)	-	-	-
<b>Groupe B</b> : entrée dans l'Écrit (20 à 39,9%)	-	-	-
<b>Groupe C</b> : acquisitions fragiles (40 à 59,9%)	3 enfants	1 enfant	<b>4 enfants</b>
<b>Groupe D</b> : début de maîtrise de l'Écrit (60 à 79,9%)	5 enfants	3 enfants	<b>8 enfants</b>
<b>Groupe E</b> : efficace sur l'Écrit (plus de 80%)	21 enfants	28 enfants	<b>49 enfants</b>

Tableau 80 : Répartition des enfants de CE2 en fonction des résultats obtenus au DMA sur l'activité de Compréhension écrite

Niveaux	CE2 2011	CE2 2012	CE2 TOTAL
<b>Groupe A</b> : à côté de l'Écrit (0 à 19,9% de réussite)	2 enfants	-	<b>2 enfants</b>
<b>Groupe B</b> : entrée dans l'Écrit (20 à 39,9%)	3 enfants	1 enfant	<b>4 enfants</b>
<b>Groupe C</b> : acquisitions fragiles (40 à 59,9%)	6 enfants	7 enfants	<b>13 enfants</b>
<b>Groupe D</b> : début de maîtrise de l'Écrit (60 à 79,9%)	13 enfants	15 enfants	<b>28 enfants</b>
<b>Groupe E</b> : efficace sur l'Écrit (plus de 80%)	5 enfants	9 enfants	<b>14 enfants</b>

À première vue, cette fois-ci ce sont les enfants rencontrés en 2011 qui semblent légèrement plus en difficulté que les enfants rencontrés en 2012 (le groupe de tête est plus important). Pourtant, les résultats statistiques au test U de Mann-Whitney indiquent des distributions comparables pour les deux groupes d'enfants rencontrés (en 2011 et en 2012) en ce qui concerne les variables Lecture ( $p=.130$ ) et Compréhension écrite ( $p=.192$ ). Tous les enfants de CE2 rencontrés peuvent donc être considérés comme provenant de la même population pour ces activités du DMA.

- Des enfants de CE2 « à côté de la lecture » aux enfants de CE2 « efficaces en lecture » : quelles compétences ? quelles difficultés ?

Pour cette activité, les enfants vont donc se répartir dans les groupes de niveaux C à E du DMA en fonction de leurs performances en lecture, c'est-à-dire en fonction du nombre d'items correctement lus sur les 24 items ciblés. Tentons d'affiner ces résultats.

Les enfants de CE2 sont beaucoup plus à l'aise en lecture que les enfants de CP. Globalement, la grande majorité des items est correctement oralisée par les enfants de CE2 : 20 items sont ainsi bien lus par 50 enfants ou plus, soit 80% des enfants de notre échantillon de CE2. 98% d'entre eux identifient sans problème les items « fière », « lettre » et « tellement », soit trois items initialement choisis pour leur fréquence dans les manuels de lecture jeunesse.

Voyons alors ce qu'il en est pour les items qui posent le plus de difficulté aux enfants de CE2 : il s'agit des items « Céanoles », « Ifécho », « grillades » et « Géraud » (trois pseudomots et un mot peu fréquent), respectivement réussis par 30, 40, 41 et 44 enfants (soit entre 49 et 72% des enfants interrogés).

On peut alors se demander dans quelle mesure le **type d'items** et/ou leur **fréquence** vont ou non influencer la réussite en lecture des enfants de CE2. Des analyses statistiques réalisées à l'aide du test d'analyse de variance de Friedman et des analyses post hoc associées montrent effectivement des distributions différentes ( $\chi^2(2)=50.529$ ,  $p=.000$ ) en fonction du type et de la fréquence des items : ce sont plus précisément les pseudomots qui vont se différencier des vrais mots, fréquents comme peu fréquents ( $p=.000$ ).

Dans les mêmes conditions, nous observons également une différence significative en fonction de la **longueur** des items (3, 4, 5 ou 6 phonogrammes) ( $\chi^2(3)=16.974$ ,  $p=.001$ ), mais uniquement entre les items constitués de 4 et 6 phonogrammes ( $p=.018$ ).

Dans l'ensemble, la lecture des enfants de CE2 est assez fluide : ils décodent plus facilement et hésitent moins que les enfants de CP. En ce qui concerne les quelques erreurs produites en lecture, comme pour les enfants de CP, elles concernent principalement des **confusions** de phonogrammes et des **adjonctions** de phonogrammes. Ces confusions sont ainsi notamment dues à la proximité phonique (« Zéline » lu /Céline/), à la proximité graphique (« Géraud » lu /Céraude/ par William) ou à une méconnaissance des règles de positionnement (« Céanoles » lu /Kéanoles/ par Hugo ou « grillades » lu /grilades/ par Tarik) et les adjonctions peuvent venir de l'oralisation de lettres muettes (« Géraud » lu /Géraude/ par Jeassim ou « titounet » lu /titounette/ par Youri).

À ceci, s'ajoutent plus spécifiquement des confusions et des adjonctions de phonogrammes liées à la forme et à **l'image générale du mot**, en écho à d'autres mots faisant déjà partie du lexique des enfants (« paysages » peut être lu /passages/ par William ou /passagers/ par Jeassim ; ceci est d'autant plus vrai chez Stéphane pour les pseudomots, où « Céanoles » est oralisé /géantes/ et « Géraud » /généraux/). On note aussi des erreurs (adjonctions ou omissions de phonogrammes) en lien avec la connaissance qu'ont les enfants des **accents** (« manques » est lu /manqués/ par Tarik ou encore « cogne » lu /cogné/ par Hassan; « rué » est lu /rue/ par Stéphane).

Les enfants concernés donnent alors l'impression d'une lecture un peu mécanique, où lire, c'est simplement décoder, sans forcément accorder du sens ou porter d'attention à ce qui est lu.

- Des enfants de CE2 « à côté de la compréhension écrite » aux enfants de CE2 « efficaces en compréhension écrite » : quelles compétences ? quelles difficultés ?

Comme pour les enfants de CP, les compétences en compréhension écrite et en lecture des enfants de CE2 sont liées ( $r=.510$  pour  $p=.000$ , soit une corrélation positive, significative et forte au test de Spearman) (J. Cohen, 1988). Les enfants de CE2 étant généralement de bons décodeurs, ils accèdent ainsi sans grande difficulté au sens général du texte.

La compréhension fine du texte peut néanmoins être gênée du fait d'un manque de vocabulaire. Ce sont ainsi les trois questions d'ordre **lexical** qui sont le moins bien réussies par les enfants de CE2 (entre 21 et 59% de réussite) et qui vont se distinguer des autres questions (différence significative au test Q de Cochran,  $p=.000$ ).

À nouveau, les questions portant sur des informations **implicites** semblent mieux réussies que les questions portant sur des informations explicites (mais sans différence significative). Les enfants obtiennent ainsi le meilleur résultat à la question implicite « Pour qui l'enfant a-t-il écrit cette lettre ? » (avec 55 bonnes réponses sur

les 61 enfants de CE2 interrogés, soit un taux de réussite de 90,2 % pour cette question).

Si la moindre réussite des enfants de CP aux questions **explicites** pouvait s'expliquer par une prédominance des aspects affectifs, les enfants de CE2 ont quant à eux tendance à se projeter dans la situation et justifient leurs réponses en fonction de ce qu'ils connaissent, de leur vécu, soit des aspects plus personnels (des réponses du type « *je suis un enfant, je ne peux pas partir tout seul* » alors que l'enfant du texte n'est pas accompagné, ou encore « *je vais en vacances chez mes grands-parents* » alors qu'il s'agit ici de l'oncle et de la tante).

### III.2.c. Chez les enfants de CM2

Voici comment les enfants de CM2 se répartissent vis-à-vis des activités de lecture et de compréhension écrite du DMA (cf. respectivement Tableau 81 et Tableau 82 ci-dessous) :

Tableau 81 : Répartition des enfants de CM2 en fonction des résultats obtenus au DMA sur l'activité de Lecture

Niveaux	CM2 2011	CM2 2012	CM2 TOTAL
<b>Groupe A</b> : à côté de l'Écrit (0 à 19,9% de réussite)	-	-	-
<b>Groupe B</b> : entrée dans l'Écrit (20 à 39,9%)	-	-	-
<b>Groupe C</b> : acquisitions fragiles (40 à 59,9%)	-	1 enfant	<b>1 enfant</b>
<b>Groupe D</b> : début de maîtrise de l'Écrit (60 à 79,9%)	4 enfants	6 enfants	<b>10 enfants</b>
<b>Groupe E</b> : efficace sur l'Écrit (plus de 80%)	13 enfants	30 enfants	<b>43 enfants</b>

Tableau 82 : Répartition des enfants de CM2 en fonction des résultats obtenus au DMA sur l'activité de Compréhension écrite

Niveaux	CM2 2011	CM2 2012	CM2 TOTAL
<b>Groupe A</b> : à côté de l'Écrit (0 à 19,9% de réussite)	-	-	-
<b>Groupe B</b> : entrée dans l'Écrit (20 à 39,9%)	2 enfants	1 enfant	<b>3 enfants</b>
<b>Groupe C</b> : acquisitions fragiles (40 à 59,9%)	1 enfant	4 enfants	<b>5 enfants</b>
<b>Groupe D</b> : début de maîtrise de l'Écrit (60 à 79,9%)	5 enfants	13 enfants	<b>18 enfants</b>
<b>Groupe E</b> : efficace sur l'Écrit (plus de 80%)	9 enfants	19 enfants	<b>28 enfants</b>

Les résultats statistiques au test U de Mann-Whitney indiquent des distributions comparables pour les deux groupes d'enfants rencontrés (en 2011 et en 2012) en ce

qui concerne les variables Lecture ( $p=.843$ ) et Compréhension écrite ( $p=.730$ ). Tous les enfants de CM2 rencontrés peuvent donc être considérés comme provenant bien de la même population pour ces activités du DMA.

- Des enfants de CM2 « à côté de la lecture » aux enfants de CM2 « efficaces en lecture » : quelles compétences ? quelles difficultés ?

Pour cette activité, les enfants vont ici se répartir entre les groupes de niveaux C à E du DMA en fonction de leurs performances en lecture, c'est-à-dire en fonction du nombre d'items correctement lus sur les 24 items ciblés.

Les enfants de CM2 continuent à développer leurs compétences en lecture. Dans l'ensemble, une très grande majorité des items est correctement oralisée par les enfants de CM2. Ils ne rencontrent ainsi aucune difficulté face aux items « miroir », « venait » et « piéger » (respectivement 2 mots fréquents et un mot peu fréquent) et 18 autres items sont bien lus par plus de 80% d'entre eux. En revanche, les 3 pseudomots restants vont se distinguer du reste des items par rapport à une réussite moindre des enfants de CM2 : « Figétuce », « Aplah » et « Marb » mettent les enfants de CM2 le plus en difficulté avec respectivement 48, 57 et 65 % de réussite.

On peut se demander dans quelle mesure le **type d'items** et/ou leur **fréquence** vont ou non influencer la réussite en lecture des enfants de CM2. Des analyses statistiques réalisées à l'aide du test d'analyse de variance de Friedman et des analyses post hoc associées montrent effectivement des distributions différentes ( $\chi^2(2)=51.884$ ,  $p=.000$ ) en fonction du type et de la fréquence des items : ce sont à nouveau les pseudomots qui se différencient des vrais mots, fréquents comme peu fréquents ( $p=.000$ ).

Globalement, les enfants de CM2 ont une lecture assez fluide, posent leur voix en suivant la ponctuation et font les liaisons entre les mots à l'oral (par exemple : /à une n'époque lointaine, dans z'un pays nommé Révarion/).

Toutefois, certains enfants vont se distinguer des autres par une lecture plus hésitante : Rahim va ainsi buter sur chaque mot, la lecture de Sacha est plutôt hachée mais pas forcément pour les mots ciblés dans l'activité, Adrien a besoin de plusieurs essais avant d'oraliser correctement les mots (« Zélouda » est d'abord lu /Célouda/ et il passe de /reboussant/ à « repoussant ») et la lecture s'avère aussi délicate pour Kaïes, Lisa, Wilfrid et Nesrine, que l'on peut voir tâtonner.

Chez les enfants de CM2, dont les procédures de traitement de l'Écrit semblent s'automatiser peu à peu, certaines erreurs, notamment des adjonctions ou des omissions de phonogrammes, pourraient être relatives à un manque d'intérêt ou à un défaut d'attention. Ainsi, quand Vianney lit /cohabitent/ pour « cohabitaient » ou que Lisa et Clensy disent /s'effrayent/ pour « s'effrayaient », on peut en déduire qu'ils se fient surtout à l'image même du mot, d'autant plus quand le sens général reste inchangé.

Les confusions de phonogrammes interrogent davantage, particulièrement quand elles viennent modifier le sens des mots (et donc du texte) et cela sans que l'enfant n'en prenne conscience pendant sa lecture : c'est par exemple le cas quand Lisa propose /futur/ pour « fureur » ou qu'Éphraïm lit /faisaient/ pour « fusaient ».

En ce qui concerne les pseudomots, les enfants ne peuvent pas avoir de repères par rapport au sens, puisque ces items ont été inventés ; ceci peut expliquer en partie pourquoi les pseudomots vont être moins bien lus que les vrais mots (pas de relecture ou d'essais multiples pour arriver à quelque chose qui fasse sens). Le pseudomot « Marb » est par exemple indifféremment lu /Marbr/ par Mame, /Mar/ par Clensy, Paloma et Félicie ou encore /Marg/ par Rahim, /Marc/ par Maona et /Mara/ par Sacha.

On peut néanmoins relever des erreurs récurrentes concernant certains phonogrammes. « Figétuce » est ainsi régulièrement lu /Figuétuce/, par méconnaissance des règles de positionnement. Plus largement, pour Gladys, la lettre G vaut toujours pour le son /gu/, quelle que soit sa place dans le mot (« gestes » devient ainsi /guestes/), ce qui nous amène à faire le lien avec l'initiale de son prénom.

- Des enfants de CM2 « à côté de la compréhension écrite » aux enfants de CM2 « efficaces en compréhension écrite » : quelles compétences ?  
quelles difficultés ?

Compétences en compréhension écrite et en lecture sont également liées chez les enfants de CM2 ( $r=.455$  pour  $p=.001$ , soit une corrélation positive, significative et assez forte au test de Spearman) (selon le seuil défini par J. Cohen, 1988).

Deux questions lexicales semblent se détacher du reste des questions et mettre les enfants de CM2 plus en difficulté : ils sont ainsi respectivement 21 et 29 à comprendre le sens de fuser (dans l'expression « les sortilèges fusaient » ; 38,89% de réussite) et de se ruer (« on s'est rué sur le marchand de glace » ; 53,7% de réussite). Les enfants de CM2 accèdent ainsi au sens général du texte et en comprennent le sens en s'appuyant sur le contexte, là où les réponses qu'ils donnent aux questions lexicales laissent apparaître un manque de vocabulaire. Sur le plan statistique, les questions portant sur des informations lexicales se distinguent effectivement des questions implicites comme explicites (différence significative au test Q de Cochran,  $p=.000$ ).

Chez les CM2, à la différence des CP et des CE2, ce sont les questions portant sur des **informations explicites** qui semblent le mieux réussies (mais sans différence significative) : tous les enfants de CM2 répondent ainsi correctement aux questions explicites « Comment s'appelle la sorcière ? » et « Quel goût prenaient les sucettes des enfants ? ».

Plusieurs hypothèses peuvent expliquer ce décalage entre les enfants de CM2 et les autres tranches d'âge. Les réponses aux questions explicites sont directement disponibles dans le texte et nous nous attendions de ce fait à ce qu'elles soient les mieux réussies pour l'ensemble des enfants interrogés. Or, comme nous l'avons vu, chez les CP comme chez les CE2, les enfants se laissent encore guider par des aspects affectifs ou personnels et se basent sur leurs connaissances et leurs expériences pour répondre aux questions de compréhension écrite. En ce qui concerne les enfants de CM2, nous pouvons tout d'abord penser que le choix du thème du texte proposé, plus fictif, leur laisse moins la possibilité de s'identifier et de

se projeter dans la situation. Une autre explication pourrait tenir au fait que les enfants de CM2, du fait de leur âge, auraient développé de plus grandes capacités de décentration et dépassé l'égocentrisme enfantin qui caractérisait jusqu'ici les CP et les CE2.

### III.2.d. Synthèse en lecture-compréhension du CP au CM2

Ce travail d'analyse nous permet d'observer plus précisément comment les compétences des enfants en lecture et en compréhension écrite vont se développer et se renforcer tout au long de la scolarité. Cette progression est plus visible en lecture qu'en compréhension écrite (cf. Figure 20).

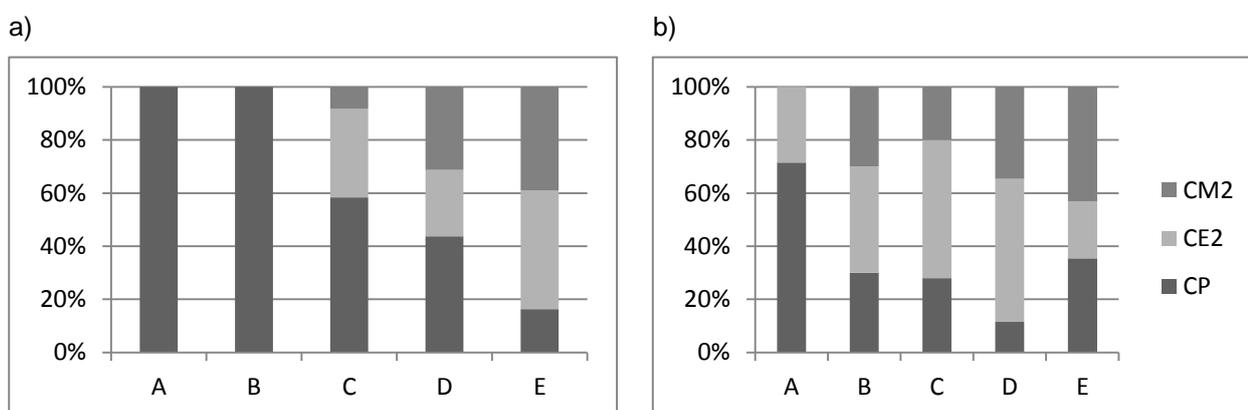


Figure 20 : Répartitions graphiques de l'ensemble des enfants rencontrés en fonction des niveaux A-B-C-D-E du DMA (histogrammes empilés 100%) selon l'activité : a) en lecture ; b) en compréhension écrite

Nous remarquons notamment que les enfants de CP sont les seuls représentés dans les groupes A et B en lecture (obtenant donc moins de 40% de réussite sur cette activité) et leur taux diminue progressivement dans les autres groupes de niveaux.

Pour les enfants de CM2, nous observons le phénomène inverse : ils ne sont pas représentés dans les groupes A et B (moins de 40% de réussite), peu nombreux dans le groupe C (de 40 à 60% de réussite), mais deviennent majoritaires dans le groupe E (au-delà de 80% de réussite).

Cette progression est moins nette concernant l'activité de compréhension écrite, mais nous noterons néanmoins que les résultats des enfants en lecture et compréhension écrite sont corrélés (pour rappel,  $r = .556$  en CP,  $.510$  en CE2 et  $.455$  en CM2) pour les trois tranches d'âge représentées.

En reprenant les éléments précédemment mis en lumière, nous nous proposons de dégager la tendance générale qui se dessine du CP au CM2 en lecture et en compréhension écrite :

Tableau 83 : Tendance générale en lecture et en compréhension écrite du CP au CM2

	Lecture	Compréhension écrite
CP	<p>Entre les enfants de CP rencontrant de grandes difficultés (groupe A) et les enfants à l'aise en lecture (groupe E), on passe d'une lecture plutôt hachée à une lecture plus fluide, avec une <b>maîtrise progressive de la voie d'assemblage et de la combinatoire</b>.</p> <p>Les enfants de CP font majoritairement des <b>confusions et des adjonctions de phonogrammes</b> (respectivement dues à la proximité phonique, graphique, à la méconnaissance des règles de positionnement, ou encore à l'oralisation de toutes les graphies).</p> <p><b>Effet de la fréquence ou du type d'items : meilleure réussite pour les mots fréquents</b> que pour les pseudomots et les mots peu fréquents.</p> <p><b>Effet de la longueur des items : meilleure réussite pour les items courts</b> (à 1 ou 2 syllabes) que pour les items longs (à 3 syllabes).</p>	<p>Meilleure réussite aux questions implicites</p> <p><b>Prédominance des aspects affectifs</b> pour les réponses données aux questions explicites</p>
CE2	<p><b>Du CP au CE2</b> : des compétences qui se développent progressivement, une lecture plus fluide, moins d'erreurs et d'hésitations</p> <p>Entre les enfants de CE2 rencontrant des difficultés (groupe C) et les enfants à l'aise en lecture (groupe E), on passe d'une lecture mécanique où l'accent est davantage mis sur le décodage, à une <b>prise en compte du sens du texte</b>.</p> <p>Comme les enfants de CP, les enfants de CE2 font majoritairement des <b>confusions et des adjonctions de phonogrammes</b> (dont une des causes peut aussi être une lecture « visuelle » liée à l'image générale du mot).</p> <p><b>Effet de la fréquence ou du type d'items : meilleure réussite pour les vrais mots</b> (fréquents comme peu fréquents) que pour les pseudomots.</p> <p><b>Pas d'effet réel de la longueur des items.</b></p>	<p>Meilleure réussite aux questions implicites</p> <p>Moindre réussite aux questions d'ordre lexical par manque de vocabulaire</p> <p><b>Prédominance des aspects personnels</b> pour les réponses données aux questions explicites</p>
CM2	<p><b>Du CE2 au CM2</b> : des compétences qui continuent à se développer, des procédures qui s'automatisent, une plus grande aisance en lecture, un texte plus vivant</p> <p>Entre les enfants de CM2 rencontrant des difficultés (groupe C) et les enfants à l'aise en lecture (groupe E), on passe d'une lecture plutôt hésitante où les enfants tâtonnent et procèdent par essais-erreurs à une <b>lecture plus vivante</b> (modulations de la voix, ponctuation, liaisons à l'oral).</p> <p>Les enfants de CM2 font majoritairement des <b>adjonctions et des omissions de phonogrammes</b> (manque d'attention ou lecture globale liée à l'image du mot), mais aussi des <b>confusions</b> (pas de prise en compte du sens du texte ou méconnaissance des règles de positionnement).</p> <p><b>Effet de la fréquence ou du type d'items : meilleure réussite pour les vrais mots</b> (fréquents comme peu fréquents) que pour les pseudomots.</p> <p><b>Pas d'effet de la longueur des items.</b></p>	<p>Meilleure réussite aux questions explicites (capacités de décentration ou propriétés du texte ?)</p> <p>Moindre réussite aux questions d'ordre lexical par manque de vocabulaire</p>

Ainsi, face à la lecture, les enfants de CP seraient les plus sensibles à la durée d'exposition (meilleure réussite pour lire les vrais mots fréquents) et à la longueur des items (meilleure réussite pour les items courts). En CE2 et en CM2, si ce phénomène est moins apparent du fait d'une plus grande maîtrise et d'une automatisation progressive de la combinatoire, un certain effet de la fréquence des items perdure : les vrais mots, fréquents comme peu fréquents, que les enfants ont donc déjà pu rencontrer au cours de leurs lectures, sont mieux réussis que les pseudomots, que les enfants n'ont, par définition, pas pu mémoriser. Ceci sous-entendrait donc qu'en lecture, les enfants s'appuieraient davantage sur leur lexique mental et la voie par adressage.

Pour ce qui est de la compréhension écrite, à mesure qu'ils avancent dans leur scolarité, les enfants semblent progressivement prendre de la distance face aux éléments du texte : si la tendance au CP est à l'identification (aspects affectifs), les CE2 se basent davantage sur leurs connaissances (aspects personnels), tandis que les CM2, dégagés des aspects du texte, feraient preuve d'une plus grande décentration.

### **III.3. Cheminements en production écrite**

Observons maintenant ce qu'il en est des cheminements en production écrite (expression libre et expression contrôlée) des 159 enfants du CP au CM2 interrogés dans le cadre de notre recherche.

Signalons dès à présent que, quelle que soit la classe d'âge représentée, les résultats obtenus par les enfants tiennent aussi bien compte d'une **écriture orthographique** que **phonographique**. En effet, les enfants de CP, qui en sont au début de l'apprentissage formel de la lecture-écriture à l'école, suivent généralement le principe phonographique « j'écris comme je parle », ce qui nous autorise à ne pas se baser sur la seule norme orthographique pour évaluer leurs écrits. Nous garderons les mêmes critères pour les écrits des enfants de CE2 et de CM2, qui poursuivent leur apprentissage de l'écriture et la construction de leurs connaissances sur la langue : ce choix nous permettra de mieux suivre leur raisonnement et de mettre en évidence leurs compétences à l'écrit (d'autant plus que la base de données EOLE, que nous utilisons comme référence en situation de dictée, donne

uniquement la version du mot la plus courante, sans tenir compte de l'ensemble des déclinaisons et terminaisons possibles).

### III.3.a. Chez les enfants de CP

Voici comment les enfants de CP se répartissent vis-à-vis des activités de production écrite du DMA, à savoir dictée d'une part et expression personnelle d'autre part (cf. respectivement Tableau 84 et Tableau 85 ci-dessous) :

Tableau 84 : Répartition des enfants de CP en fonction des résultats obtenus au DMA sur l'activité de Production écrite : Dictée

Niveaux	CP 2011	CP 2012	CP TOTAL
<b>Groupe A</b> : à côté de l'Écrit (0 à 19,9% de réussite)	-	2 enfants	<b>2 enfants</b>
<b>Groupe B</b> : entrée dans l'Écrit (20 à 39,9%)	-	3 enfants	<b>3 enfants</b>
<b>Groupe C</b> : acquisitions fragiles (40 à 59,9%)	4 enfants	5 enfants	<b>9 enfants</b>
<b>Groupe D</b> : début de maîtrise de l'Écrit (60 à 79,9%)	5 enfants	8 enfants	<b>13 enfants</b>
<b>Groupe E</b> : efficace sur l'Écrit (plus de 80%)	9 enfants	8 enfants	<b>17 enfants</b>

Tableau 85 : Répartition des enfants de CP en fonction des résultats obtenus au DMA sur l'activité de Production écrite : Expression personnelle

Niveaux	CP 2011	CP 2012	CP TOTAL
<b>Groupe A</b> : à côté de l'Écrit (0 à 19,9% de réussite)	-	2 enfants	<b>2 enfants</b>
<b>Groupe B</b> : entrée dans l'Écrit (20 à 39,9%)	3 enfants	4 enfants	<b>7 enfants</b>
<b>Groupe C</b> : acquisitions fragiles (40 à 59,9%)	10 enfants	12 enfants	<b>22 enfants</b>
<b>Groupe D</b> : début de maîtrise de l'Écrit (60 à 79,9%)	5 enfants	6 enfants	<b>11 enfants</b>
<b>Groupe E</b> : efficace sur l'Écrit (plus de 80%)	-	2 enfants	<b>2 enfants</b>

Les résultats statistiques au test U de Mann-Whitney indiquent une distribution comparable pour les deux groupes d'enfants rencontrés (en 2011 et en 2012) en ce qui concerne la variable Production écrite : Expression personnelle ( $p=.933$ ), mais pas pour la variable Production écrite : Dictée ( $p= .044$ ) : ces résultats viennent renforcer les éléments de réflexion abordés en lecture-compréhension pour comparer les deux périodes de recueil de données (cf. CP 2011 versus CP 2012 : quelques éléments de réflexion, page 207).

- Les enfants de CP face à la situation de dictée :  
quelles compétences ? quelles difficultés ?

Malgré quelques hésitations initiales, tous les enfants de CP interrogés ont transcrit la totalité des 12 items demandés, sans opposer aucun refus une fois rassurés par le cadre de l'entretien. Si le tracé de quelques graphies reste incertain, aucune de leurs productions n'est illisible ou n'emploie de pseudolettres. Les enfants de CP de notre échantillon donnent au contraire à voir un large répertoire de graphies. Tous ont témoigné de compétences en production écrite (aucun enfant à 0% de réussite sur cette activité), que nous allons maintenant tenter de mettre en évidence dans cette situation de dictée.

Avant d'observer comment les enfants de CP se répartissent dans les groupes de niveaux A à E, comparons dès à présent les résultats obtenus par les enfants de CP de notre échantillon (écriture orthographiquement ou phonographiquement correcte) à ceux de la **base de données EOLE** dont sont extraits les vrais mots de la dictée<sup>38</sup>.

Tableau 86 : Comparaison des pourcentages de réussite théoriques et observés des mots de la situation de dictée du DMA-CP

Mots à produire	Nb et % de réussite orthographique observés		Nb et % de réussite phonographique observés		Nb et % de réussite générale observés dans notre échantillon		% de réussite théoriques selon EOLE CP	Test de l'écart réduit
	Nb	%	Nb	%	Nb	%		
feu	27	61,36%	12	27,27%	39	88,64%	80%	$\epsilon=1.43$
chat	23	52,27%	17	38,64%	40	90,91%	89%	$\epsilon=.40$
maison	12	27,27%	18	40,91%	30	68,18%	85%	$\epsilon=3,12^*$
animal	21	47,73%	15	34,09%	36	81,82%	76%	$\epsilon=.90$
ballon	8	18,18%	28	63,64%	36	81,82%	86%	$\epsilon=.8$
colonie	4	9,09%	32	72,73%	36	81,82%	82%	$\epsilon=.03$

À l'exception du mot « maison », le test de l'écart réduit indique une réussite équivalente entre notre échantillon de CP et la population de référence ( $\epsilon < 1.96$ ).

Revenons alors sur **l'écriture du mot maison** : quelles seraient les particularités de cet item pouvant expliquer une réussite moindre de notre échantillon par rapport à la

<sup>38</sup> Rappelons que les vrais mots de la dictée ont été choisis à partir de la base de données EOLE comme étant correctement orthographiés par au moins 75% des enfants de la tranche d'âge représentée.

base de référence utilisée ? La présence de la graphie S, qui selon sa position (ici au centre du mot, entourée de voyelles) n'aura pas la même valeur sonore, s'ajoute aux deux digrammes, « ai » et « on », qui composent le mot ; les difficultés rencontrées par les enfants de CP portent majoritairement sur la transcription de ces phonogrammes.

Tableau 87 : Différentes façons que les enfants de CP de notre échantillon ont d'écrire « maison »

Écriture orthographique		Écritures phonographiques acceptées		Écritures phonographiquement incorrectes	
Transcription	Nb d'enfants	Transcription	Nb d'enfants	Transcription	Nb d'enfants
maison	12	méson	12	mez.	1
		mésons	1	maizan	1
		mézon	5	mezno	1
				meszone	1
				mésone	1
				merzon	2
				mégon	1
				messon	1
				maisson	1
				mesison	1
				mson	1
				non	1

Le son /é/ est plus facilement transcrit par la lettre E (avec ou sans accent). On peut s'interroger quant à l'écriture de \*meszone, pour savoir si la double consonne vaut pour le phonogramme /z/ ou s'il s'agit d'une confusion logographique avec l'adjectif possessif « mes ». De même dans \*merzon, les graphies « er » valent-elles pour le son /é/ ou bien la graphie R est-elle une boucle supplémentaire au tracé difficile du Z qui suit ? Cette difficulté se retrouve dans la production de \*mégon comme de \*méjon, les lettres G, J et Z en script ayant une forme graphique assez proche.

On notera par ailleurs une confusion phonographique pour le digramme /on/ dans \*maizan (liée à la proximité graphique) et une inversion dans \*mezno, l'emploi de la double consonne S dans \*messon et \*maisson, l'ajout final du E dans \*meszone et \*mésone (méconnaissance des règles de positionnement : ici, le E a une valeur de lettre muette, présente dans toutes les productions de ces deux enfants) : autant d'erreurs qui témoignent de certaines acquisitions scolaires encore en cours de construction.

L'item « maison » apparaît ainsi comme mettant le plus en difficulté les enfants de CP dans la situation de dictée (30 enfants l'écrivant de façon phonographiquement ou orthographiquement correcte, soit 68% de réussite) ; le pseudomot « ur » est au contraire l'item le mieux réussi (soit un pourcentage de réussite de 95%, seuls deux enfants ne parvenant pas à l'écrire de façon phonographique).

Nous pouvons vérifier si le **type d'items** (pseudomots, mots réguliers ou mots irréguliers) a une influence sur la réussite en dictée en réalisant une analyse de variance de Friedman. Nous observons effectivement une différence significative ( $\chi^2(2)=60.443$ ,  $p=.000$ ) : selon l'analyse post hoc, les pseudomots se distinguent significativement des vrais mots, réguliers comme irréguliers ( $p=.000$ ). La voie d'assemblage serait ainsi globalement la voie de traitement de l'Écrit la mieux maîtrisée par les enfants de CP, au début de l'apprentissage de la lecture-écriture à l'école.

Dans les mêmes conditions, nous observons également une différence significative en fonction de la **longueur** des items (1 syllabe/2 phonogrammes, 2 syllabes/4 phonogrammes, 3 syllabes/6 phonogrammes) ( $\chi^2(2)=28.532$ ,  $p=.000$ ) : l'analyse post hoc indique que les items constitués de 1 syllabe ou 2 phonogrammes se distinguent significativement des items à 2 syllabes ( $p=.002$ ) et à 3 syllabes ( $p=.000$ ). Ainsi, les items les plus courts proposés dans cette situation d'expression contrôlée (1 syllabe ou 2 phonogrammes) sont les mieux réussis par les enfants de CP.

*Les enfants de CP à côté de la production écrite (groupe A en dictée)*

Sami et Jessica montrent tous deux une certaine appréhension avant de se lancer à écrire. Ce manque de confiance en soi est perceptible tout au long de l'activité et s'accompagne d'un besoin constant d'être rassuré (voire étayé). Ces deux enfants procèdent à un découpage syllabique et tentent d'extraire les sons du mot à l'oral en s'interrogeant sur la façon de les retranscrire.

Toutefois, la première difficulté pour Jessica est de répéter correctement le mot qu'elle doit écrire (à mettre en lien avec ses difficultés de prononciation en expression orale). Elle fait alors de nombreuses confusions de phonogrammes (dus

à la proximité phonique, par exemple \*ca pour « ga »), mais également des omissions, donnant à voir une **écriture de type syllabique** où les sons voyelles sont prédominants (ceci se vérifie particulièrement pour les pseudomots : \*voa pour « vécola », \*aei pour atulik, \*io pour micou).

La production de Sami comprend également quelques confusions (\*témî pour « duni » par exemple), mais surtout de nombreuses **omissions de phonogrammes**, représentées pour la plupart par un point (\*méz. pour « maison ») : en effet, si Sami analyse tous les phonèmes à l'oral, il ne codera que ceux dont il connaît avec certitude l'équivalent graphique. À noter aussi, concernant Sami, son utilisation particulière du support feuille et de son espace : il écrit indifféremment en ligne, en colonne, en montant ou en descendant (cf. Figure 21 ci-contre).

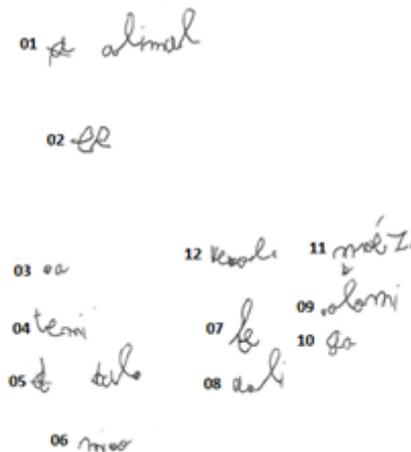


Figure 21 : Production écrite de Sami en situation de dictée (CP 2012)

Les écrits de ces deux enfants se caractérisent finalement par un **traitement partiel** des items et une **voie d'assemblage déficiente** : les  $\frac{3}{4}$  de leur production est ainsi phonographiquement incorrecte, un seul pseudomot est phonographiquement correct et aucun mot n'est correctement orthographié.

*Les enfants de CP occupés à entrer dans la production écrite (groupe B en dictée)*

Rayan B., Rebecca et Mohamed-Ali sont trois enfants qui, en situation de dictée, s'interrogent, tâtonnent, font des essais : le mot est généralement découpé en syllabes à l'oral, pour mieux extraire et isoler les sons qui le composent, mais le passage à l'écrit est source de nombreuses erreurs phonographiques (difficultés pour retranscrire ces sons, qui semblent davantage toucher les pseudomots que les vrais mots). Ainsi, comme pour le groupe A, ce groupe se caractérise par un **traitement partiel** des items (importantes **omissions** de phonogrammes ; par exemple, « atulik » devient \*auli chez Rebecca) et une **voie d'assemblage encore très fragile** (des **confusions** de phonogrammes ; elles sont notamment liées à la proximité phonique pour Rayan B. qui marque \*ca pour « ga » et \*fécola pour « vécola »). La moitié de leur production, voire plus, est ainsi phonographiquement

incorrecte. Enfin, si Rayan B. et Rebecca ne produisent aucun mot orthographiquement correct, Mohamed-Ali de son côté en écrira deux, mais le graphisme de certaines lettres semble encore peu sûr (cf. Figure 22 ci-dessous : le E et le L en écriture script sont quasiment identiques, même dans son prénom).

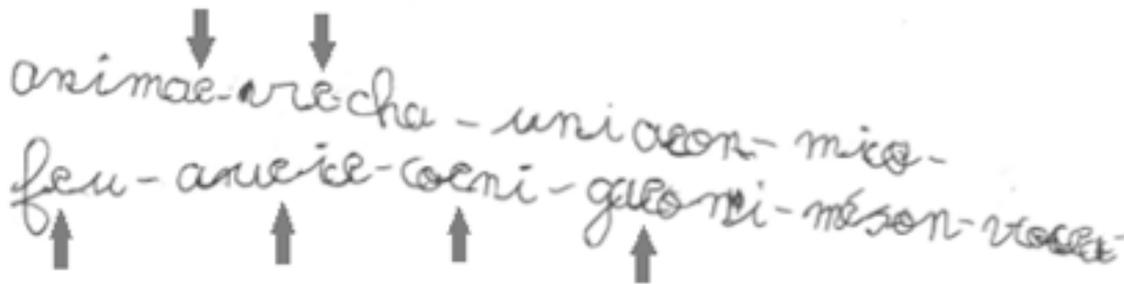


Figure 22 : Production écrite de Mohamed-Ali en situation de dictée (CP 2012)

*Les enfants de CP aux acquisitions fragiles en production écrite (groupe C en dictée)*

Les 9 enfants du groupe C, bien que ne se sentant pas encore totalement sûrs d'eux (« *je sais pas écrire* » dira Radia) montrent des compétences plus larges que les enfants des groupes A et B du point de vue de la combinatoire. Ainsi, si la **voie d'assemblage** n'est pas encore suffisamment ou complètement maîtrisée, avec 25 à 50% des items phonographiquement incorrects, ils parviennent néanmoins à retranscrire de façon phonographique au moins la moitié des pseudomots. Les erreurs phonographiques semblent d'ailleurs toucher prioritairement les pseudomots et concernent le plus souvent des adjonctions de phonogrammes (Asma écrit ainsi \*vécocla pour « vécola » ou encore \*atulice pour « atulik »), mais surtout des confusions (dus à la proximité phonique : « duni » marqué \*tuni par Radia ; à la proximité graphique : « ballon » noté \*dalon par Lamri).

On remarque également une entrée progressive dans les **préoccupations orthographiques** (0 à 2 mots orthographiquement corrects pour les enfants de ce groupe), avec notamment des **omissions de morphogrammes** (on retrouve fréquemment \*cha, \*balon ou \*coloni dans les productions des enfants). Amandine exprime quant à elle ses connaissances et son questionnement sur la marque du pluriel sur un plan plus affectif et ajoute ainsi un S à chat « *pour qu'il y ait plusieurs chats* ».

*Les enfants de CP en début de maîtrise de la production écrite (groupe D en dictée)*

Les 13 enfants du groupe D continuent à montrer une certaine progression voire une **systématisation des conversions phonèmes-graphèmes**. Dans leurs productions, 4 à 6 pseudomots sont ainsi phonographiquement corrects, même si des **confusions** et des **adjonctions de phonogrammes** subsistent dans l'écriture de l'ensemble des items dictés (notamment dues à une méconnaissance des règles de positionnement : généralement, la graphie E finale ne change pas la valeur sonore du mot, sauf dans «\*atulice » tel que transcrit par exemple par Estelle ; à la recherche du phonogramme orthographique : -er se lit /é/ à la fin des mots, mais pas dans \*merzon comme le propose Rayan F.). On ne trouve néanmoins **plus aucune omission de phonogrammes**, preuve que les enfants de ce groupe cherchent désormais à transcrire tous les sons.

Sur les six vrais mots dictés, les enfants de ce groupe parviennent à en orthographier correctement entre 1 et 4, montrant à nouveau des connaissances qui se construisent progressivement. Un questionnement autour des **morphogrammes** semble aussi émerger, concernant notamment le E final : on retrouve à plusieurs reprises \*coloni (omission de morphogramme) mais \*animale (adjonction de morphogramme).

*Les enfants de CP efficaces en production écrite (groupe E en dictée)*

Enfin, concernant les 17 enfants du groupe E, la grande majorité d'entre eux produit un **écrit phonographiquement correct**. Les quelques rares erreurs phonographiques qui persistent sont dues à la proximité graphique (orientation des graphies : \*dallon pour « ballon » selon Kerredine et Ilona) ou à une méconnaissance des règles de positionnement (Safiye et Mathis proposent \*atulice pour « atulik »). Attardons-nous néanmoins sur le cas de Chams-din, dont trois items sont phonographiquement incorrects, là où les autres enfants de ce groupe ne font, au plus, qu'une seule erreur. Nous remarquons alors que les items sur lesquels portent ses erreurs sont les trois derniers dictés ; les difficultés rencontrées peuvent donc s'expliquer en partie par une certaine fatigabilité cognitive. Ainsi, contrairement à ce que les résultats généraux pouvaient laisser penser, les enfants du groupe E ne sont

pas encore tous dans l'automatisation des procédures de traitement de l'écrit, mais dans un processus encore coûteux en termes d'attention, de concentration et de réflexion.

De façon générale, les enfants de ce groupe produisent 5 à 6 pseudomots phonographiquement corrects et entre 2 et 5 mots orthographiquement corrects. La présence des lettres « muettes » finales (**morphogrammes lexicaux**) continue de les interroger (\*coloni, mais \*animale ou \*atulice).

- Les enfants de CP face à la situation d'expression personnelle : quelles compétences ?  
quelles difficultés ?

Les enfants de CP écrivent entre 3 et 31 mots dans cette situation d'expression personnelle, correspondant à une moyenne d'environ 10 mots par enfant ( $\mu=10.23$  ;  $\sigma=6.2$ ). Notons d'ailleurs que le nombre de mots produits en expression personnelle est significativement corrélé à la réussite à cette activité ( $\rho=.465$ ,  $p=.001$ , soit un effet de taille moyenne/forte). Au total, ce sont donc 450 mots qui ont été produits par les enfants de CP, dont 177 sont orthographiquement corrects (39,33%), 152 phonographiquement corrects (33,78%) et 121 phonographiquement incorrects (26,89%).

Malgré les erreurs présentes dans leur récit, la grande majorité des enfants (37 enfants sur 44, soit 84% de notre échantillon) produit un écrit suffisamment cohérent et compréhensible, dans lequel se retrouvent les éléments pragmatiques attendus. Ils sont par contre très peu à utiliser signes de ponctuation (2 enfants seulement utilisent le point, soit 4,55% de notre échantillon) ou majuscules (pour 4 enfants, soit 9,09%). Pourtant, la majuscule est généralement assez bien connue des enfants de CP : 29 d'entre eux (soit 65,91%) l'identifient correctement dans l'activité de Métalangage de l'écrit et 12 (27,27%) sont capables d'expliquer qu'on l'utilise par exemple « avec des lettres qui sont premières » ou « au début des phrases ». Ainsi, si la majuscule fait partie de leur vocabulaire, les enfants de CP n'en ont pas pour autant intégré la fonction et encore moins l'utilisation spontanée dans leurs écrits : elle reste une connaissance scolaire, apprise, mais qui n'est pas encore transférée ou appliquée en dehors de ce contexte.

*Les enfants de CP à côté de la production écrite (groupe A en expression personnelle)*

Sami et Jessica se retrouvent dans le groupe A pour les deux activités de production écrite. Ainsi, comme dans la situation de dictée, Sami rencontre de grosses difficultés dans la retranscription des sons : s'il parvient à les isoler et à les identifier à l'oral, le passage à l'écrit est difficile. Il témoigne pourtant d'une réelle réflexion sur sa production, réfléchissant notamment à l'orientation des lettres (d'où des confusions de phonogrammes entre le B et le D), se montrant même capable de revenir sur sa production pour essayer de se corriger.

Il continue à ne marquer que les sons pour lesquels il connaît l'équivalent graphique (d'où des omissions de phonogrammes, le digramme /on/ est par exemple remplacé à deux reprises par un point ; cf. Figure 23 ci-contre).



The image shows a sample of handwritten text by Sami. It consists of several lines of cursive writing. The first line is a single dot. The second line contains a small circle followed by a scribble. The third line contains the letters 'de d'. The fourth line contains the word 'Les'.

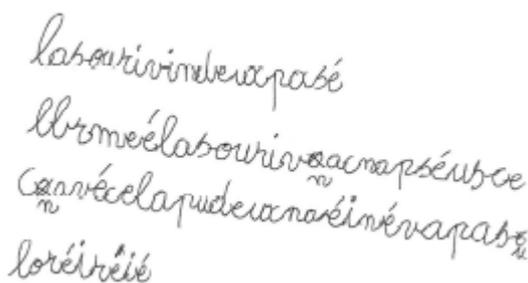
Figure 23 :  
Production écrite de  
Sami en situation  
d'expression  
personnelle (CP  
2012)

De son côté, Jessica n'a aucune difficulté pour imaginer et expliquer à l'oral la suite de l'histoire : « *euh ben elle met sous l'oreiller, après mais la petite souris elle va passer, elle va donner un truc, comme par exemple des bonbons, après elle mange beaucoup beaucoup et sa dent elle bouge* ». Le passage à l'écrit s'avère plus délicat : elle souhaite finalement ne marquer que « *elle met sous l'oreiller* », mais ne produira que \*ouré pour « sous l'oreiller » (qu'elle oralise d'ailleurs /sourier/). Aucun élément pragmatique attendu n'est ainsi présent, de même que ce qui est produit ne fait pas réellement sens. On notera ainsi des omissions de phonogrammes entre la production de Jessica et ce qu'elle voulait produire, ainsi qu'une absence de segmentation lexicale (une idée est représentée par une suite continue de graphies, sans espaces).

Ainsi, pour les deux enfants de ce groupe, le **passage à l'écrit** est source de difficultés : on ne parvient pas à la **compréhension** du message alors produit, par manque d'informations, de cohérence et de syntaxe. De plus, la voie d'assemblage n'est pas suffisamment maîtrisée (**omissions** et **confusions de phonogrammes** majoritaires), plus des trois-quarts de leur production est phonographiquement incorrecte.

*Les enfants de CP occupés à entrer dans la production écrite (groupe B en expression personnelle)*

De façon générale, la situation d'expression personnelle amène moins d'omissions de phonogrammes que la situation de dictée. Les enfants du groupe B font ainsi majoritairement des **confusions de phonogrammes** (liées à la proximité phonique : Rayan B. propose \*anlofé pour « enlever » ; à une certaine méconnaissance des règles de positionnement : « passer » s'écrit \*pasé selon Rebecca ; aux liaisons faites à l'oral : « son oreiller » devient \*sen nouré é pour Amandine). Ces enfants s'appuient principalement sur la voie d'assemblage, mais 40 à 80% de leur production est phonographiquement incorrecte (soit entre 20 et 60% de la production orthographiquement ou phonographiquement correcte). On sent bien chez certains enfants des **préoccupations liées à l'orthographe** avec de nombreuses omissions de morphogrammes (\*souri apparaît à plusieurs reprises) ou la volonté de distinguer les homophones (Inès produit par exemple \*une **sous sou** son reller pour « un **sou sous** son oreiller »). Enfin, il n'y a pas (ou très peu) de blancs graphiques entre les mots. Rebecca produit par exemple une série continue de graphies et ne va à la ligne qu'une fois arrivée au bord de la page (cf. Figure 24 ci-contre).



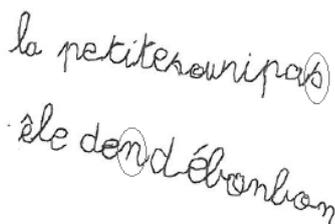
lasourivinepasé  
l'omeélabourivinaapéséubce  
Carréclapudevanakéinévapab  
loréivéié

Figure 24 : Production écrite de Rebecca en situation d'expression personnelle (CP 2012)

*Les enfants de CP aux acquisitions fragiles en production écrite (groupe C en expression personnelle)*

Pour les 22 enfants du groupe C, la voie d'assemblage est mieux maîtrisée. Leur production est ainsi de plus en plus lisible et compréhensible, avec plus de la moitié des mots phonographiquement et/ou orthographiquement corrects.

Ils ont tendance à considérer chaque graphie produite comme porteuse de sons, d'où une majorité d'omissions et de confusions de phonogrammes (cf. Figure 25 ci-contre).



la petitesouripab  
èle dem d'ébonham

Figure 25 : Production écrite de Lilian en situation d'expression personnelle (CP 2012)

Les omissions peuvent aussi être dues à un traitement partiel des mots, pour lesquels les enfants travaillent davantage sur l'initiale (Moundji représente par exemple « la souris lui a » par \*la slua ; Asma marque \*p pour « pas » et ne parvient ensuite pas à retrouver ce mot lors de la demande de signalement).

On remarque par ailleurs que l'orthographe des petits mots courants, tels que les déterminants, est généralement respectée. La réflexion autour des morphogrammes lexicaux se poursuit, avec notamment des confusions de morphogrammes correspondant à la recherche du phonogramme orthographique (Janna propose par exemple \*elle lan tour pour « elle entoure » et Enzo \*écheanje, \*cado et \*dan pour « échange », « cadeau » et « dent »). Ces enfants s'appuient également sur leurs connaissances actuelles et certains mots déjà mémorisés, d'où des confusions logographiques.

Certains se montrent même capables d'autocorrection. Élyne s'y reprend ainsi à deux fois en expression personnelle, n'étant pas satisfaite du résultat initial, et parvient spontanément à se corriger lors de son deuxième essai. C'est lors de la demande de verbalisation que Safiye souhaite quant à elle modifier sa production (cf. Figure 26 et Figure 27 ci-dessous).

elle na petéra var  
le mémecado

Figure 26 : Production écrite d'Élyne en situation d'expression personnelle (CP 2012)

la sour dove de né de sou  
do

Figure 27 : Production écrite de Safiye en situation d'expression personnelle (CP 2011)

De façon générale, on peut noter une absence de segmentation lexicale (une idée est représentée par une suite continue de graphies), en dehors de petits mots connus qui se détachent du reste du texte : Gentiana isole ainsi deux mots dans sa production : \*la sourivin **pour** meislarchan, signifiant « la souris vient **pour** mettre l'argent ». Seul Moundji fait exception, avec la présence de blancs graphiques quasiment après chaque syllabe (hypersegmentation : \*a pre la slua do ne un cado pour « après la souris lui a donné un cadeau »).

L'utilisation de l'espace du support feuille par certains enfants peut enfin être questionnée.

02  
01 *les petites souris  
engoussonneuses*

*la souris va lui semé plein, plein, plein! cade*  
u

Figure 28 : Production écrite de Rayan F. en situation d'expression personnelle (CP 2012)

Figure 29 : Production écrite de Nahel en situation d'expression personnelle (CP 2012)

Comme pour la situation de dictée, Rayan F. (cf. Figure 28 ci-dessus) écrit de gauche à droite mais de bas en haut : sa production a d'ailleurs beau être phonographiquement et orthographiquement correcte, donc lisible en tant que telle, elle manque de cohérence et est difficilement compréhensible hors contexte. Nahel quant à lui fait plusieurs confusions de phonogrammes, mais le lecteur peut aisément accéder au sens de son message ; il n'hésite pas à retourner à la ligne au milieu du mot quand il arrive au bord de la feuille (cf. Figure 29 ci-dessus).

*Les enfants de CP en début de maîtrise de la production écrite (groupe D en expression personnelle)*

11 enfants de CP se retrouvent dans le groupe D en expression personnelle. 80% et plus de leur production est ainsi phonographiquement ou orthographiquement correcte. Les erreurs phonographiques sont de moins en moins nombreuses et concernent principalement des omissions de phonogrammes dues au fait que pour ces enfants, toutes les graphies ont tendance à être porteuses de sons (Ilyes comme Manuel marquent ainsi \*petit pour « petite »).

Pourtant, ces enfants s'interrogent aussi du point de vue orthographique sur la présence de lettres muettes, en appui sur de petits mots courants déjà mémorisés : chez Tristan par exemple (cf. Figure 30 ci-contre), le S final doit être oralisé dans \*glis pour obtenir /glisse/, mais pas dans « sous ».

*il glis sous son toit*

Figure 30 : Production écrite de Tristan en situation d'expression personnelle (CP 2012)

La segmentation lexicale n'est plus un problème pour les enfants de ce groupe, même si certains, continuant à utiliser la règle du « j'écris comme j'entends », peuvent faire des erreurs dues aux liaisons présentes à l'oral (par exemple, \*son noreller pour Noam).

Enfin, majuscules et ponctuation font leur apparition dans leurs productions.

*Les enfants de CP efficaces en production écrite (groupe E en expression personnelle)*

Les deux enfants du groupe E, Nasib et Léo-Clovis, se montrent tous deux très soigneux et appliqués. Ils ne rencontrent aucun problème pour segmenter les mots à l'écrit et au moins 2/3 de leur production est orthographiquement correcte. La seule erreur phonographique commise par Nasib concerne une omission de phonogramme (à rapprocher d'une méconnaissance des règles de positionnement, le S final n'étant pas porteur de son).

The image shows a handwritten sentence in cursive script: "Il va recevoir une piés." The word "piés" is misspelled, likely intended to be "pièces". The handwriting is fluid and characteristic of a young child.

Figure 31 : Production écrite de Nasib en situation d'expression personnelle (CP 2012)

Semblant ainsi déchargés de certaines contraintes liées à la combinatoire, les deux enfants sont notamment disponibles pour s'interroger sur la mise en texte (présence de majuscules et de ponctuation, cf. Figure 31 ci-dessus).

- Les productions d'écrits des enfants de CP : de l'expression contrôlée à l'expression libre

On peut d'abord se demander s'il existe un lien entre les deux situations de production écrite : les performances des enfants de CP en situation de dictée et en situation d'expression personnelle sont effectivement corrélées ( $p=.629$  au test de Spearman, soit une **corrélation positive forte**). Ainsi, quand les enfants de CP se montrent efficaces ou en difficulté en communication écrite, ils le sont quelles que soient les situations proposées (autrement dit, plus ils sont performants en situation de dictée, plus ils sont performants en situation d'expression personnelle).

Est-il alors pertinent de proposer ces deux situations de production écrite ? La **différence significative** obtenue au test de Wilcoxon à échantillons associés ( $p=.000$ ) semble aller dans ce sens. Ces deux activités mettent en évidence des

processus différents et ne permettent donc pas de révéler les mêmes compétences chez les enfants interrogés.

De façon générale, c'est ici l'épreuve de dictée qui est la mieux réussie par les enfants de CP (68% de réussite moyenne en dictée, contre 52% en expression personnelle). Ces résultats nous interpellent dans un premier temps, car ils vont à l'opposé de ce que nous avons pu mettre en évidence dans une précédente recherche (Majaji, 2006) et nous invitent à nous questionner. En Master 1, notre échantillon de population était constitué d'enfants de CP signalés comme étant en difficulté sur l'Écrit par leurs enseignants : la situation d'expression personnelle apparaissait alors comme mieux réussie que la situation de dictée, notamment du fait de la possibilité de choisir les mots à écrire et de l'écriture correcte de certains petits mots déjà mémorisés (comme peuvent l'être les articles). Dans notre recherche actuelle, nous n'avons appliqué aucun critère de sélection pour constituer notre échantillon (qui comporte aussi bien des enfants performants qu'en difficulté sur l'Écrit). De façon générale, ces enfants sont donc plus à l'aise que les enfants rencontrés précédemment pour notre mémoire de Master 1 et cette plus grande confiance leur permettrait peut-être une plus grande prise de risque (par exemple, oser écrire des mots que l'on ne connaît pas, ou avoir moins peur de se tromper). Nous noterons simplement que dans notre échantillon actuel, seuls quatre enfants obtiennent un score en expression personnelle supérieur aux résultats qu'ils obtiennent en dictée (il s'agit de Rayan B., Asma, Sami et Mohamed-Ali) ; trois d'entre eux avaient été repérés comme étant en difficulté sur l'Écrit par leur enseignant.

### III.3.b. Chez les enfants de CE2

Voici comment les enfants de CE2 se répartissent vis-à-vis des activités de production écrite du DMA, à savoir dictée d'une part et expression personnelle d'autre part (cf. respectivement Tableau 88 et Tableau 89 ci-après) :

Tableau 88 : Répartition des enfants de CE2 en fonction des résultats obtenus au DMA sur l'activité de Production écrite : Dictée

Niveaux	CE2 2011	CE2 2012	CE2 TOTAL
<b>Groupe A</b> : à côté de l'Écrit (0 à 19,9% de réussite)	-	-	-
<b>Groupe B</b> : entrée dans l'Écrit (20 à 39,9%)	1 enfant	-	<b>1 enfant</b>
<b>Groupe C</b> : acquisitions fragiles (40 à 59,9%)	3 enfants	2 enfants	<b>5 enfants</b>
<b>Groupe D</b> : début de maîtrise de l'Écrit (60 à 79,9%)	14 enfants	11 enfants	<b>25 enfants</b>
<b>Groupe E</b> : efficace sur l'Écrit (plus de 80%)	11 enfants	19 enfants	<b>30 enfants</b>

Tableau 89 : Répartition des enfants de CE2 en fonction des résultats obtenus au DMA sur l'activité de Production écrite : Expression personnelle

Niveaux	CE2 2011	CE2 2012	CE2 TOTAL
<b>Groupe A</b> : à côté de l'Écrit (0 à 19,9% de réussite)	-	-	-
<b>Groupe B</b> : entrée dans l'Écrit (20 à 39,9%)	1 enfant	-	<b>1 enfant</b>
<b>Groupe C</b> : acquisitions fragiles (40 à 59,9%)	-	1 enfant	<b>1 enfant</b>
<b>Groupe D</b> : début de maîtrise de l'Écrit (60 à 79,9%)	7 enfants	11 enfants	<b>18 enfants</b>
<b>Groupe E</b> : efficace sur l'Écrit (plus de 80%)	21 enfants	20 enfants	<b>41 enfants</b>

Les résultats statistiques au test U de Mann-Whitney indiquent une distribution comparable pour les deux groupes d'enfants rencontrés (en 2011 et en 2012), pour la variable Production écrite : Expression personnelle ( $p=.983$ ), comme pour la variable Production écrite : Dictée ( $p=.129$ ), ce qui nous permet de traiter les résultats de l'ensemble des enfants de CE2 conjointement.

Notons dès à présent qu'aucun enfant de CE2 de notre échantillon ne se retrouve dans le groupe A dans les deux situations de production écrite, c'est-à-dire « à côté de l'écrit » (en-dessous de 20% de réussite), signe que tous les enfants de CE2 semblent bien entrés dans le système d'écriture du français.

- Les enfants de CE2 face à la situation de dictée : quelles compétences ? quelles difficultés ?

Rappelons qu'en situation de dictée, les enfants de CE2 avaient à marquer 24 items. Aucun refus n'a été constaté. Les résultats suivants s'appuient d'abord sur une écriture orthographiquement correcte des vrais mots, mais tiennent également compte d'une écriture phonographique.

Commençons par comparer les résultats obtenus par les enfants de CE2 de notre échantillon (écriture orthographiquement ou phonographiquement correcte) à ceux de la **base de données EOLE** dont sont extraits les vrais mots de la dictée.

Tableau 90 : Comparaison des pourcentages de réussite théoriques et observés des mots de la situation de dictée du DMA-CE2

Mots à produire	Nb et % de réussite orthographique observés		Nb et % de réussite phonographique observés		Nb et % de réussite générale observés dans notre échantillon		% de réussite théoriques selon EOLE CE2	Test de l'écart réduit
	Nb	%	Nb	%	Nb	%		
ami	39	63.93%	19	31.15%	58	95.08%	95%	$\epsilon = .03$
vrai	43	70.49%	10	16.39%	53	86.89%	81%	$\epsilon = 1.17$
cadeau	46	75.41%	9	14.75%	55	90.16%	100%	$\epsilon = 0$
joli	35	57.38%	24	39.34%	59	96.72%	93%	$\epsilon = 1.14$
animer	10	16.39%	48	78.69%	58	95.08%	78%	$\epsilon = 3.22^*$
idéal	17	27.87%	39	63.93%	56	91.8%	86%	$\epsilon = 1.31$
génial	35	57.38%	21	34.43%	56	91.8%	77%	$\epsilon = 2.75^*$
motiver	1	1.64%	57	93.44%	58	95.08%	81%	$\epsilon = 2.80^*$
enfant	30	49.18%	30	49.18%	60	98.36%	97%	$\epsilon = .62$
huit	51	83.61%	8	13.11%	59	96.72%	91%	$\epsilon = 1.56$
donner	22	36.07%	31	50.82%	53	86.89%	75%	$\epsilon = 2.15^*$
photo	49	80.33%	12	19.67%	61	100%	90%	$\epsilon = 2.60^*$
journée	39	63.93%	14	22.95%	53	86.81%	75%	$\epsilon = 2.13^*$
présent	7	11.48%	51	83.61%	58	95.08%	83%	$\epsilon = 2.51^*$
chocolat	44	72.13%	14	22.95%	58	95.08%	92%	$\epsilon = .89$
personne	17	27.87%	37	60.66%	54	88.52%	76%	$\epsilon = 2.29^*$

Pour la moitié des mots et en tenant compte d'une écriture orthographique comme phonographique, le test de l'écart réduit indique une réussite équivalente entre notre échantillon de CE2 et la population de référence ( $\epsilon < 1.96$ ). Mais pour l'autre moitié des items, notre échantillon obtient une réussite significativement plus importante que l'échantillon de référence. Ce résultat ne doit pas nous permettre de conclure à de meilleures performances à l'Écrit de notre échantillon, étant donné les choix que nous avons faits : là où EOLE ne s'intéresse qu'à une écriture orthographique des items, nous avons pris comme critère une écriture orthographique mais aussi phonographique. Ceci nous permet néanmoins de rendre compte de **l'importance de la prise en compte de l'écriture phonographique**, pour révéler les compétences en production écrite chez des enfants encore en cours d'apprentissage de l'écriture, en train de construire leurs connaissances sur la langue.

D'un point de vue orthographique, le « vrai » mot qui met les enfants de CE2 le plus en difficulté est l'item « motivées » (en contexte, « des personnes motivées », correctement orthographié par un seul enfant sur les 61 de notre échantillon). De façon générale, les adjectifs de la dictée se terminant par –é font partie des items les moins bien orthographiés (une journée « animée » se retrouve chez 10 enfants, un cadeau « donné » chez 22), mais pour lesquels une écriture phonographique assure une certaine réussite (« motivées », « animée » et « donné » sont ainsi phonographiquement corrects chez respectivement 57, 48 et 31 enfants). La difficulté majeure repose ainsi sur l'accord en genre et en nombre de l'adjectif avec le nom qu'il qualifie. En tenant compte d'une écriture correcte, qu'elle soit phonographique ou orthographique, le vrai mot « photo » est l'item le plus réussi par les enfants de CE2 (100% de réussite), tandis que le pseudomot « Léane » est celui qui les mettrait le plus en difficulté (nous avons déjà vu à plusieurs reprises la tendance qu'ont les enfants de CE2 à penser toutes les graphies comme étant porteuses de sons, ce qui explique que \*Léan se retrouve dans de nombreuses productions).

Nous pouvons vérifier si le **type d'items** (pseudomots, mots réguliers ou mots irréguliers) a une influence sur la réussite en dictée en réalisant une analyse de variance de Friedman. Nous observons effectivement une différence significative ( $\chi^2(2)=74.836$ ,  $p=.000$ ) : selon l'analyse post hoc, les pseudomots se distinguent significativement des vrais mots, réguliers comme irréguliers ( $p=.000$ ). Les enfants de CE2, comme on a déjà pu le remarquer chez les enfants de CP, continuent ainsi à s'appuyer en premier lieu sur la voie d'assemblage : ceci renforce donc notre choix quant à la prise en compte d'une écriture phonographique pour mettre en évidence leurs compétences à l'Écrit.

Voyons à présent ce qu'il en est par rapport à la **longueur des items**. Si les distributions sont identiques entre les items à 3 et 4 phonogrammes ( $p= .297$ ) et entre les items à 5 et 6 phonogrammes ( $p= 1.000$ ), nous observons néanmoins des différences significatives entre les items courts et les items longs ( $p= .000$ ) : les items composés de 3 ou 4 phonogrammes sont ainsi mieux réussis que les items à 5 ou 6 phonogrammes.

*Les enfants de CE2 occupés à entrer dans la production écrite (groupe B en dictée)*

En situation de dictée, un enfant se démarque particulièrement des autres du fait de ses difficultés : il s'agit d'Hassan. Si l'écriture phonographiquement correcte de six pseudomots sur huit laisse penser qu'Hassan est assez à l'aise avec la combinatoire, le reste de sa production montre que la **voie d'assemblage est insuffisamment maîtrisée**. Ainsi, sur l'ensemble des 24 items à produire, la moitié est **phonographiquement incorrecte**. On retrouve aussi bien des inversions (\*ver pour « vrai »), que des omissions (\*linal pour « Linael »), des adjonctions (\*gesgnal pour « génial ») ou des confusions de phonogrammes (\*saucola pour « chocolat »). **Aucun mot n'est correctement orthographié** et l'écriture de la racine même des vrais mots est source de difficulté (seuls deux mots réguliers pour lesquels la matrice est orthographiquement correcte). La présence des morphogrammes grammaticaux semble plutôt aléatoire : Hassan marque bien par exemple \*des enfans, mais il utilisera également un S pour « une journée », noté \*jour nes\*. Sa production montre néanmoins **certaines connaissances** : un même phonogramme peut notamment être représenté de différentes façons (tel que le son /o/ dans \*fauto pour « photo ») ; certains mots sont quant à eux segmentés pour se rapprocher de mots plus courts et connus (confusions logographiques, comme dans \*i des al pour « idéale »).

*Les enfants de CE2 aux acquisitions fragiles en production écrite (groupe C en dictée)*

Jeassim, Tarik, William, Stéphane et Namira composent ici le groupe C. Ce sont des enfants qui se montrent appliqués, mais pour qui l'écriture semble coûteuse et difficile. Jeassim montre ainsi quelques hésitations avant de se lancer dans l'activité et demande même si « *c'est obligé* » ; Stéphane écrit très lentement en remuant les lèvres, donnant l'impression de réfléchir à chaque graphie ; chez Stéphane et chez William, le graphisme même des lettres semble être source de difficultés.

De façon générale, chez ces enfants, c'est jusqu'à près de la moitié de la production qui est phonographiquement incorrecte. Les erreurs portent alors sur des confusions (dues à la proximité phonique : \*gadeaux proposé par Tarik pour « cadeau » ; à la proximité graphique : Jeassin écrit par exemple \*ani et \*notive pour « ami » et « motivées », le seul M correctement formé dans sa production étant finalement celui

de son prénom) et des omissions de phonogrammes (\*idèle ou \*jourée produits par Stéphane pour « idéale » et « journée » interrogent ses capacités d'attention et de concentration, mais on retrouve aussi l'idée que toutes les graphies sont porteuses de sons chez Namira avec \*Lean et \*perçon pour « Léane » et « personnes »).

Malgré les difficultés phonographiques rencontrées, Stéphane est le seul du groupe à attacher une certaine attention aux morphogrammes lexicaux (« chocolat » est ainsi marqué \*cotla). Dans l'ensemble, aucune règle (ou aucune règle durable) ne semble établie en ce qui concerne les morphogrammes grammaticaux, notamment parce que la racine même des mots pose généralement problème. Mais derrière les erreurs commises, les enfants donnent à voir des connaissances et des questionnements, notamment orthographiques (Tarik propose ainsi \*vert pour « vrai » et \*fauto pour « photo »).

Notons enfin les capacités de réflexion et de décentration qui se donnent à voir quand Jeassim revient sur sa production écrite lors de l'entretien métacognitif : pour lui, le mot le plus difficile à écrire était « photo », qu'il a initialement marqué \*phopes et corrigera alors pour l'écriture phonographiquement correcte \*foto.

*Les enfants de CE2 en début de maîtrise de la production écrite (groupe D en dictée)*

Le groupe D compte 25 enfants de CE2. On retrouve quelques erreurs phonographiques persistantes (au plus, 20% de la production est phonographiquement incorrecte, avec des omissions et des confusions de phonogrammes). Certains font preuve d'autocorrection : Morgane, qui est consciente de ses « *problèmes de sons* » (confusions \*f/v et \*t/d), transforme ainsi \*itéal en « idéal » en se relisant.

Généralement, l'orthographe de la matrice des vrais mots est respectée, de même que la présence des morphogrammes lexicaux. Les morphogrammes grammaticaux (liés notamment au féminin et au pluriel) prêtent plus à confusion (pas encore de règle durable établie).

*Les enfants de CE2 efficaces en production écrite (groupe E en dictée)*

Avec 30 enfants de CE2, le groupe E est le groupe le plus important. Si des erreurs phonographiques restent présentes, la voie d'assemblage semble néanmoins maîtrisée. Les enfants ont aussi bien intégré l'emploi des morphogrammes, lexicaux comme grammaticaux, notamment les marques du pluriel. Pourtant, en prêtant plus d'attention aux propos des enfants lors de l'entretien métacognitif, on se rend compte que si ces règles grammaticales semblent appliquées, elles n'en sont pas pour autant comprises. Prenons par exemple les justifications apportées par deux enfants de CE2 quant à l'écriture de « des personnes motivées ». Hélène, qui produit \*des personnes motiver, explique ainsi avoir d'abord découpé le mot en syllabes /mo/-/ti-/ /vé/ et avoir choisi la désinence –er « *parce que c'est un verbe* ». Maelys de son côté, bien qu'ayant une écriture orthographiquement correcte, argumente ainsi « *moi, je fais comme si je marquais journée, matinée, et S parce que, des personnes, y'en a plusieurs.* (Elle en profite alors pour ajouter un S à personnes). »

- Les enfants de CE2 face à la situation d'expression personnelle : quelles compétences ?  
quelles difficultés ?

Les enfants de CE2 écrivent entre 12 et 78 mots dans cette situation d'expression personnelle, correspondant à une moyenne de près de 32 mots par enfant ( $\mu=31.85$  ;  $\sigma=11.53$ ). Au total, ce sont donc 1943 mots qui ont été produits par les enfants de CE2, dont 1461 sont orthographiquement corrects (75,19%), 373 phonographiquement corrects (19,2%) et 109 phonographiquement incorrects (5,61%).

Malgré les erreurs présentes dans leur récit, la majorité des enfants de CE2 (38 enfants sur 61, soit 62,3% de notre échantillon) produit une histoire suffisamment compréhensible et porteuse de sens. Les éléments pragmatiques attendus sont présents dans plus de 80% des récits. Pour 36 enfants (soit 59,02% des CE2), la structure des phrases est correcte. 29 (soit 47,54%) utilisent des signes de

ponctuation (point final et virgule). Des connecteurs temporels mettent en lien les éléments du récit dans 21 de leurs productions (34,43%).

*Les enfants de CE2 occupés à entrer dans la production écrite (groupe B en expression personnelle)*

Comme pour la situation de dictée, Hassan est le seul enfant de CE2 à se retrouver dans le groupe B, occupé à entrer dans l'écrit. À l'oral puis à l'écrit, Hassan essaye bien de respecter les quatre temps de l'histoire. Mais ses difficultés à l'écrit ne lui permettent finalement pas de produire un texte cohérent, du point de vue du sens comme de la syntaxe. Hassan a tendance à suivre le principe phonographique « j'écris comme j'entends ». Aussi, la segmentation lexicale n'est pas respectée, mais une idée ou un groupe de mots est généralement représenté par une suite continue de graphies, sans espaces. De plus, près de la moitié de sa production est phonographiquement incorrecte, avec surtout des confusions de phonogrammes (\*oisseau pour « oiseau »), mais aussi des inversions (\*atarpes pour « attraper ») et des adjonctions (\*gna pour « y'a »). Même les petits mots courants comme peuvent l'être les articles ou les pronoms semblent poser problème à Hassan (il marque notamment \*in pour « un » et se questionne ensuite « j'écris que un L pour elle ? »). Ce dernier montre pourtant des acquisitions sur lesquelles s'appuyer, avec notamment la présence de confusions logographiques (\*quel pour « qu'elle », \*est pour « et » ou \*l'ami pour « l'a mis »).

*Les enfants de CE2 aux acquisitions fragiles en production écrite (groupe C en expression personnelle)*

Cette fois-ci, c'est Stéphane qui se démarque des autres enfants de CE2. Si la structure de ses phrases est correcte et la syntaxe globalement respectée, le texte produit par Stéphane manque de cohérence et de lien entre les idées. Si près de la moitié de sa production est phonographiquement incorrecte, comme c'était déjà le cas pour Hassan dans le groupe B, l'autre moitié de son texte se différencie néanmoins par une écriture orthographique. Ainsi Stéphane fait majoritairement des confusions de phonogrammes (\*oisioix pour « oiseaux » ou \*panmer pour « panier »), mais donne aussi à voir des connaissances scolaires en construction :

dans \*les oiseaux voles, la marque du pluriel semble bien comprise, mais n'est pas celle attendue d'un point de vue orthographique.

*Les enfants de CE2 en début de maîtrise de la production écrite (groupe D en expression personnelle)*

18 enfants de CE2 composent le groupe D en expression personnelle.

En dehors de William (dont près de 30% de la production est phonographiquement incorrecte : confusions de phonogrammes, méconnaissance des règles de positionnement, liaison à l'oral, cf. ci-contre), les enfants de ce groupe produisent moins de 15% de mots phonographiquement incorrects.

il y a de deux oiseaux vole  
un petit garçon a vu un oiseau  
qui etait ble donc il a vu peu oiseau  
et l'ore gen a peul l'ore a l'ore

Figure 32 : Production écrite de William en situation d'expression personnelle (CE2 2011)

La conscience orthographique se développe également et les productions des enfants comportent plus de mots orthographiques que phonographiques, à l'exception de Namira (long récit pendant lequel elle s'est senti libre de marquer les choses comme elle le pensait).

Ses histoire du ne petit fille qui ses promener dans les bois.  
Elle a ves trouver un champignon (dangereux)  
Elle a manger le champignon est elle est devenu  
géant. quan elle est (handre) elle a vu que s-a mais on  
est tout petit. quan elle a marcher elle a vu un oiseau  
ble. Elle l'a mis dans une (cocheille) puis elle l'a soigner  
est maintenant gras car la petit fille et oiseau pensc sans les.

Figure 33 : Production écrite de Namira en situation d'expression personnelle (CE2 2012)

La grande majorité des enfants de ce groupe parvient bien à construire son récit à l'écrit en s'appuyant sur les éléments d'au moins 3 des 4 images présentées. Ce n'est néanmoins pas le cas de Quentin (aucun élément attendu présent : son écrit

est une brève description des images, les éléments sont posés les uns à la suite des autres, sans lien ni contexte), ni de Joachim (un seul élément), ou encore de Souheil ou Sarah (2 éléments présents).



Il y a des oiseaux qui volent deux qui mangent quatre qui sont dans le panier et un qui vole.

Figure 34 : Production écrite de Quentin en situation d'expression personnelle (CE2 2012)

C'est plutôt du côté de la syntaxe au sens large que les difficultés sont les plus visibles. Certes, plus de la moitié des enfants de ce groupe respectent la structure grammaticale des phrases. Toutefois, seul un tiers des enfants produit une histoire cohérente et porteuse de sens, utilise des connecteurs pour lier les différentes étapes de leur récit ou emploie majuscules et signes de ponctuation.

*Les enfants de CE2 efficaces en production écrite (groupe E en expression personnelle)*

La majorité des enfants de CE2 (41 sur les 61 interrogés) se montre efficace sur l'Écrit en expression personnelle.

Ainsi leur production comporte plus de 60% de mots orthographiquement corrects et assez peu d'erreurs phonographiques (moins de 15% de mots phonographiquement incorrects et aucune erreur phonographique pour 23 enfants).

La très grande majorité des enfants construit son récit à partir des quatre images proposées (situation initiale, péripétie 1, péripétie 2, situation finale). Feriale se distingue néanmoins du reste de ses pairs avec un seul élément présent (pas de logique interne à son récit).

Ils ne pensent toutefois pas encore à faire du lien entre leurs idées : 1/3 d'entre eux seulement utilisent des connecteurs.

Malgré tout, les  $\frac{3}{4}$  des enfants produisent un récit qui fait sens pour un lecteur extérieur. La structure des phrases est globalement respectée et l'usage de la ponctuation se développe progressivement.

- Les productions d'écrits des enfants de CE2 : de l'expression contrôlée à l'expression libre

Comme nous avons déjà pu l'observer en CP, les performances des enfants de CE2 en situation de dictée et d'expression personnelle sont corrélées ( $\rho = .582$  à  $p = .000$  au test de Spearman, soit une corrélation positive forte), c'est-à-dire que plus les enfants de CE2 sont performants en situation de dictée, plus ils sont performants en situation d'expression personnelle.

Pour autant, ces deux activités permettent de souligner des processus et des compétences différentes chez les enfants de CE2 ( $p = .000$  au test de Wilcoxon). Voyons ceci plus en détail.

Contrairement aux enfants de CP, la situation d'expression personnelle est cette fois la mieux réussie par les enfants de CE2 (78% de réussite moyenne en dictée, contre 82% en expression personnelle). Cette différence pourrait alors en partie s'expliquer par des connaissances lexicales plus développées en CE2 qu'en CP, avec un choix plus large de puiser dans son lexique des mots déjà rencontrés et mis en mémoire.

### III.3.c. Chez les enfants de CM2

Voici comment les enfants de CM2 se répartissent vis-à-vis des activités de production écrite du DMA, à savoir dictée d'une part et expression personnelle d'autre part (cf. respectivement Tableau 91 et Tableau 92 ci-après) :

Tableau 91 : Répartition des enfants de CM2 en fonction des résultats obtenus au DMA sur l'activité de Production écrite : Dictée

Niveaux	CM2 2011	CM2 2012	CM2 TOTAL
<b>Groupe A</b> : à côté de l'Écrit (0 à 19,9% de réussite)	-	-	-
<b>Groupe B</b> : entrée dans l'Écrit (20 à 39,9%)	-	1 enfant	<b>1 enfant</b>
<b>Groupe C</b> : acquisitions fragiles (40 à 59,9%)	1 enfant	3 enfants	<b>4 enfants</b>
<b>Groupe D</b> : début de maîtrise de l'Écrit (60 à 79,9%)	5 enfants	14 enfants	<b>19 enfants</b>
<b>Groupe E</b> : efficace sur l'Écrit (plus de 80%)	11 enfants	19 enfants	<b>30 enfants</b>

Tableau 92 : Répartition des enfants de CM2 en fonction des résultats obtenus au DMA sur l'activité de Production écrite : Expression personnelle

Niveaux	CM2 2011	CM2 2012	CM2 TOTAL
<b>Groupe A</b> : à côté de l'Écrit (0 à 19,9% de réussite)	-	-	-
<b>Groupe B</b> : entrée dans l'Écrit (20 à 39,9%)	-	-	-
<b>Groupe C</b> : acquisitions fragiles (40 à 59,9%)	-	-	-
<b>Groupe D</b> : début de maîtrise de l'Écrit (60 à 79,9%)	2 enfants	5 enfants	<b>7 enfants</b>
<b>Groupe E</b> : efficace sur l'Écrit (plus de 80%)	15 enfants	32 enfants	<b>47 enfants</b>

Les résultats statistiques au test U de Mann-Whitney indiquent une distribution comparable pour les deux groupes d'enfants rencontrés (en 2011 et en 2012), pour la variable Production écrite : Expression personnelle ( $p=.911$ ), comme pour la variable Production écrite : Dictée ( $p=.228$ ), ce qui nous permet de traiter les résultats de l'ensemble des enfants de CE2 conjointement.

Notons dès à présent qu'aucun enfant de CM2 de notre échantillon ne se retrouve dans le groupe A, en dictée, mais aussi dans les groupes B et C en situation d'expression personnelle : les enfants de CM2 témoignent donc de compétences et de connaissances qui se renforcent progressivement.

- Les enfants de CM2 face à la situation de dictée : quelles compétences ? quelles difficultés ?

Rappelons qu'en situation de dictée, les enfants de CM2 avaient à marquer 24 items. Aucun refus n'a été constaté. Les résultats suivants s'appuient d'abord sur une écriture orthographiquement correcte des vrais mots, mais tiennent également compte d'une écriture phonographique.

Nous pouvons d'ores et déjà comparer les résultats obtenus par les enfants de CM2 de notre échantillon (écriture orthographiquement ou phonographiquement correcte) à ceux de la **base de données EOLE** dont sont extraits les vrais mots de la dictée.

Tableau 93 : Comparaison des pourcentages de réussite théoriques et observés des mots de la situation de dictée du DMA-CM2

Mots à produire	Nb et % de réussite orthographique observés		Nb et % de réussite phonographique observés		Nb et % de réussite générale observés dans notre échantillon		% de réussite théoriques selon EOLE CE2	Test de l'écart réduit
	Nb	%	Nb	%	Nb	%		
noir	12	22.22%	42	77.78%	54	100%	100%	-
clair	14	25.93%	40	74.07%	54	100%	100%	-
témoin	48	88.89%	3	5.56%	51	94.44%	85%	$\epsilon = 1.94$
pointu	37	68.52%	13	24.07%	50	92.59%	100%	-
troubler	14	25.93%	38	70.37%	52	96.3%	92%	$\epsilon = 1.11$
gardien	52	96.3%	0	-	52	96.3%	100%	-
révolté	28	51.85%	19	35.19%	47	87.04%	100%	-
spécial	28	51.85%	19	35.19%	47	87.04%	86%	$\epsilon = 0.22$
peintre	44	81.48%	6	11.11%	50	92.59%	91%	$\epsilon = 0.41$
connu	31	57.41%	23	42.59%	54	100%	81%	$\epsilon = 3.56^*$
curieux	39	72.22%	12	22.22%	51	94.44%	81%	$\epsilon = 2.52^*$
lunette	34	62.96%	19	35.19%	53	98.15%	94%	$\epsilon = 1.28$
poignard	35	64.81%	12	22.22%	47	87.04%	75%	$\epsilon = 2.04^*$
vêtement	30	55.56%	23	42.59%	53	98.15%	79%	$\epsilon = 3.46^*$
employé	12	22.22%	37	68.52%	49	90.74%	75%	$\epsilon = 2.67^*$
téléphone	41	75.83%	7	12.96%	48	88.89%	87%	$\epsilon = 0.41$

Pour les 2/3 des mots, le test de l'écart réduit indique une réussite équivalente entre notre échantillon de CE2 et la population de référence ( $\epsilon < 1.96$ ). Mais pour le tiers restant, notre échantillon obtient une réussite significativement plus importante que l'échantillon de référence. Comme précédemment, nous remarquons donc que pour que les résultats de notre échantillon soient identiques à ceux de la population de référence, nous devons tenir compte d'une réussite à la fois **orthographique** et **phonographique**.

D'un point de vue orthographique, les vrais mots qui mettent les enfants de CM2 le plus en difficulté sont les items « employée » et « noires » (respectivement dans « une employée troublée » et « des lunettes noires »), correctement orthographiés par 12 enfants (soit 22,22% de notre échantillon). Ceci est notamment dû au fait que les marques du féminin sont les morphogrammes grammaticaux auxquels les enfants de CM2 prêtent le moins d'attention.

En tenant compte d'une écriture phonographiquement comme orthographiquement correcte, c'est le pseudomot « Nila » qui est le plus réussi par les enfants de CM2 (100% de réussite), tandis que le pseudomot « Artenjo » est l'item les mettant le plus en difficulté (55,56% de réussite).

Nous pouvons vérifier si le **type d'items** (pseudomots, mots réguliers ou mots irréguliers) a une influence sur la réussite en dictée en réalisant une analyse de variance de Friedman. Nous observons effectivement une différence significative ( $\chi^2(2)=19.914$ ,  $p=.000$ ) : selon l'analyse post hoc, les pseudomots se distinguent à nouveau significativement des vrais mots, réguliers comme irréguliers ( $p=.001$  et  $p=.024$ ).

La **longueur des items** semble quant à elle avoir une moindre influence (différence significative entre les items à 4 et 5 phonogrammes avec  $p=.002$ , mais pas entre les items à 4 et 7 phonogrammes où  $p=1$ ). La réussite semble donc davantage due à la façon dont les items sont construits, à leur composition.

*Les enfants de CM2 occupés à entrer dans la production écrite (groupe B en dictée)*

Julia est l'enfant de CM2 qui rencontre le plus de difficultés en situation de dictée. Si elle ne manifeste aucun refus ou hésitation pour entrer dans l'activité, écrire s'avère néanmoins délicat.

Près de la moitié des items produits est phonographiquement incorrecte, Julia faisant principalement des confusions (\*céfi pour « Kéfi ») et des omissions de phonogrammes (\*lunait pour « lunettes », \*poitu pour « pointu » ou \*gardin pour « gardien »). Ces erreurs sont notamment dues à une méconnaissance des règles de positionnement, mais concernent aussi l'écriture des digrammes et trigrammes. C'est finalement l'écriture de la racine même des items qui semble poser problème (correcte pour seulement la moitié des vrais mots). La voie d'assemblage paraît ainsi assez fragile (seule la moitié des pseudomots est phonographiquement correcte). On peut par ailleurs remarquer que Julia tente d'écrire certains pseudomots, à partir de ce qu'elle connaît déjà : \*maitre a pou pour « Métrapou ». Elle donne alors à voir certaines connaissances apprises, liées notamment au domaine orthographique,

mais la présence de morphogrammes (lexicaux comme grammaticaux) semble néanmoins plutôt aléatoire.

*Les enfants de CM2 aux acquisitions fragiles en production écrite (groupe C en dictée)*

Les quatre enfants du groupe C, Wilfrid, Rahim, Sacha et Clensy, semblent beaucoup réfléchir pendant qu'ils écrivent (subvocalisations, pauses, questionnements). Pour Wilfrid, c'est notamment ce long travail réalisé sur la correspondance phonèmes-graphèmes et la façon qu'il a de se répéter les mots à l'oral qui le conduisent à certaines erreurs phonographiques (par exemple, \*curieulle pour « curieux »). Ainsi chez les quatre garçons, près d'un tiers des items produits est phonographiquement incorrect, majoritairement du fait de confusions de phonogrammes (par exemple, \*cardien pour « gardien » selon Rahim, \*justime pour « Dustime » selon Clensy, ou \*aploiller proposé par Sacha pour « employé »).

Leurs productions comptent néanmoins un quart de vrais mots orthographiquement corrects et donnent à voir leurs interrogations autour des morphogrammes lexicaux comme grammaticaux. Ainsi Rahim semble se questionner sur la lettre T supposée muette à la fin des mots (\*pointut, \*téléphonet, \*métrapoit) ; Sacha a tendance à aller soit au plus simple, sans tenir compte des accords en genre et en nombre (\*noir et \*clair pour « des lunettes noires » et « des vêtements clairs », soit à chercher la complexification des graphies (\*quaunus pour « connue »). De façon générale, les marques du féminin et du pluriel ne sont pas encore respectées.

Par ailleurs, nous pouvons relever les capacités d'autocorrection de Rahim, témoignant là encore de connaissances orthographiques et grammaticales, quand il essaye de transcrire « employé » : \*emploier devient ainsi spontanément \*employé, parce que « *non, c'est pas un verbe* ».

*Les enfants de CM2 en début de maîtrise de la production écrite (groupe D en dictée)*

Moins de 20 % de la production écrite des 19 enfants du groupe D est phonographiquement incorrecte, soit entre un et cinq items ne respectant pas le lien phonie-graphie : il s'agit surtout d'omissions (\*révoté pour « révolté » produit par

Aamin, ou encore \*emploé et \*telephon proposé par Kaïes) et de confusions de phonogrammes (« spécial » marqué \*spesial chez les deux mêmes enfants).

Les enfants de CM2 de ce groupe peuvent ainsi davantage se consacrer à la question de l'orthographe : de 20 à 60 % des vrais mots produits sont orthographiquement corrects. Angélique et Léa se distinguent particulièrement, avec deux fois plus de vrais mots écrits de façon orthographique que phonographique. C'est aussi le cas pour Aamin, malgré des difficultés rencontrées au niveau de la voie d'assemblage. Cette situation illustre bien les difficultés qu'ont les enfants de CM2 pour traiter l'Écrit, c'est-à-dire appliquer simultanément plusieurs règles pour coder efficacement l'Écrit.

De façon générale, ce n'est pas la racine des mots qui va poser problème. De même, la moitié des morphogrammes lexicaux est présente, sauf dans la production d'Adrien (qui marquera par exemple \*vetteman ou \*employer). Les difficultés rencontrées viennent davantage du respect des morphogrammes grammaticaux et particulièrement les marques liées au féminin, au pluriel, voire au masculin (pour Rayane, le poignard est \*pointue).

*Les enfants de CM2 efficaces en production écrite (groupe E en dictée)*

30 enfants de CM2 sont réunis dans le groupe E en situation d'expression contrôlée. Les erreurs phonographiques deviennent plus rares et ne concernent que quelques enfants (par exemple Maona et Léana marquent respectivement \*Artanguaux et Artengo pour « Artenjo »), néanmoins généralement à l'aise dans la retranscription des sons à l'écrit.

Chez ces enfants, les compétences orthographiques continuent à se renforcer : la moitié des vrais mots est ainsi écrite de façon orthographique, leur racine même est de mieux en mieux orthographiée, les  $\frac{3}{4}$  des morphogrammes lexicaux attendus sont présents et des progrès notables apparaissent en ce qui concerne les morphogrammes grammaticaux, notamment les marques liées au pluriel.

- Les enfants de CM2 face à la situation d'expression personnelle : quelles compétences ? quelles difficultés ?

Les enfants de CM2 ont eu à produire deux courriers autour de la même thématique (inscription aux activités d'un centre aéré durant les vacances), l'un étant adressé à un ami, l'autre à un directeur (destinataire familier *versus* non-familier). Ils ont ainsi écrit entre 38 et 122 mots sur ces deux situations, pour une moyenne d'environ 75 mots produits par enfant ( $\mu=75.65$  ;  $\sigma=17.99$ ). Notons d'ailleurs que le nombre de mots produits en expression personnelle est significativement corrélé à la réussite à cette activité ( $\rho=.367$ ,  $p=.006$ , soit un effet de taille moyenne). Au total, ce sont donc 4085 mots qui ont été produits par les enfants de CM2, dont 3454 sont orthographiquement corrects (84,55%), 505 phonographiquement corrects (12,36%) et 126 phonographiquement incorrects (3,08%) (cf. Tableau 94 ci-dessous pour le détail pour chaque courrier).

Tableau 94 : Détail des mots produits pour chaque courrier par les enfants de CM2

	Courrier Ami		Courrier Directeur		Total	
<b>Nombre total de mots produits</b>	2497 mots		1588 mots		4085 mots	
<b>Nb et % mots orthographiques</b>	2111	84.54%	1343	84.57%	3454 mots	84.55%
<b>Nb et % mots phonographiques</b>	320	12.82%	185	11.65%	505 mots	12.36%
<b>Nb et % mots non-phonographiques</b>	66	2.64%	60	3.78%	126 mots	3.08%
<b>Nombre minimal de mots produits</b>	20 mots		15 mots		38 mots	
<b>Nombre maximal de mots produits</b>	84 mots		48 mots		122 mots	
<b>Moyenne <math>\mu</math></b>	46,24 mots		29,41 mots		75,65 mots	
<b>Écart-type <math>\sigma</math></b>	12,7		8,32		17,99	

L'analyse peut aussi porter sur l'éventuelle influence du destinataire sur la production écrite des enfants. Nous remarquons ainsi que le courrier adressé au directeur est généralement plus court que la lettre pour l'ami<sup>39</sup> (différence significative au test des

<sup>39</sup> Il ne peut vraisemblablement pas s'agir d'un effet d'ordre de présentation, puisque c'est un élément que nous avons contrôlé en veillant à alterner les productions des courriers à l'ami et au directeur à chaque entretien.

rangs de Wilcoxon,  $p = .000$ ), avec la même attention portée aux éléments pragmatiques ( $p = .736$ ), à la syntaxe ( $p = .175$ ) ou à l'orthographe ( $p = .920$ ). Globalement, les enfants déclarent eux-mêmes avoir été plus à l'aise pour écrire à un ami, car ils se sont sentis moins contraints sur leur façon d'écrire ou le choix de leurs mots.

*Les enfants de CM2 en début de maîtrise de la production écrite (groupe D en expression personnelle)*

Sept enfants se retrouvent dans le groupe D en situation d'expression personnelle : ils obtiennent entre 60 et 80 % de réussite sur cette activité et sont, malgré tout, les enfants de CM2 les plus en difficulté de notre échantillon.

Au premier contact, ces enfants apparaissent peu sûrs d'eux. C'est le cas par exemple de Julia, avec une production difficile et la nécessité de plusieurs relectures, qui donne néanmoins à voir une plus grande aisance qu'en situation de dictée. Le manque de confiance de Rahim transparait quant à lui dans ses propos dès que la consigne lui est donnée, avec d'importantes difficultés pour planifier son texte nécessitant un étayage, durant la production où il juge que « *c'est trop dur* » et même lors de la phase de révision où il ne cherche plus vraiment à se relire « *Monsieur Morplaie, Morplaille, me rappelle plus son nom...* ».

De façon générale, plus de la moitié de la production de ces enfants est orthographiquement correcte, notamment du fait de la présence de petits mots, assez courants, comme peuvent l'être les articles (le, du), pronoms (je, tu) ou autres mots de liaison (et, à, de, aussi, pour...). De plus, l'emploi de l'abréviation « M. » pour « monsieur » par Rahim montre une certaine connaissance de la langue écrite. Le reste de leur production est majoritairement phonographique. Des erreurs de segmentation lexicale apparaissent, liées aux liaisons à l'oral (\*mamuser pour Sacha, \*sentrairé pour Rahim ou encore \*tinscrire pour Adrien), ou à un besoin de se rapprocher de mots vraisemblablement plus simples et connus (\*macon pagner pour Julia).

Quelques erreurs phonographiques persistent, principalement dans les écrits de Rahim, Julia et Wilfrid (plus de 10% des mots produits) : elles sont surtout dues à une méconnaissance des règles de positionnement (Julia marque \*échece pour « échecs » ou \*mesieu pour « monsieur ») et/ou concernent des omissions et

confusions de phonogrammes (dans le même courrier, Sacha pourra indifféremment marquer \*counaitre ou \*caunaitre pour « connaître » ; « inscrire » et ses dérivés sont tour à tour transcrits \*minscri par Julia, \*insrire et \*minstrire par Rahim, \*maincir par Sacha, \*incrire par Wilfrid).

On peut généralement accéder au sens des courriers produits (présence des éléments pragmatiques attendus) et les enfants se montrent même capables de revenir sur leurs textes pour ajouter certains éléments manquants lors de la phase de révision (notons néanmoins que les courriers de Lorenzo se détachent des autres, car ils se présentent comme une liste d'éléments sans réel lien ou cohérence).

Enfin, les éléments liés à la syntaxe et à la ponctuation ne sont généralement que peu respectés.

*Les enfants de CM2 efficaces en production écrite (groupe E en expression personnelle)*

Les 47 autres enfants de CM2 se situent dans le groupe E en totalisant plus de 80% de réussite à l'activité d'expression personnelle. Cette réussite s'explique notamment par une écriture majoritairement orthographique (pour 70% et plus de leur production ; notons par ailleurs que la production de Thomas C. et Paloma est complètement orthographique), complétée en grande partie par une écriture phonographiquement correcte. Subsistent quelques erreurs phonographiques (omissions et confusions de phonogrammes, particulièrement chez Chloé (\*prope pour « propose », \*sante pour « centre » ou \*Portla pour « Morplat »), Inès (\*incrire pour « inscrire », \*pourrain pour « pourrez ») et Camille Q (\*tenvo pour « t'envoie », \*eslié pour « escalier », \*solle pour « seule », \*voisi pour « voici », ou encore \*natasion et \*hobal pour « natation » et « handball » : elles totalisent près de 10% et plus de mots phonographiquement incorrects, là où les autres enfants de notre échantillon en produisent moins de 7%.

Les enfants du groupe E se démarquent légèrement des enfants du groupe D avec des courriers plus longs (un plus grand nombre de mots produits). Camille, qui se montre très appliquée et attache une attention particulière aux détails (éléments pragmatiques et mise en forme), sera la plus productive en rédigeant les lettres les plus longues. C'est ainsi une enfant qui se donne le droit d'oser écrire ce qu'elle

pense, comme elle pense et qui n'hésite pas à employer d'autres mots que ceux de la consigne pour s'adapter à ce qu'elle connaît (en termes de sens et de repères orthographiques) : dans sa production, le « centre aéré » devient ainsi le \*centre sociale. Durant cette activité, elle donnera également à voir sa capacité à se corriger elle-même et à ajouter des éléments lors de la relecture, spontanément ou suite au questionnement sur sa production d'écrits.

Enfin, les enfants du groupe E écrivent des courriers généralement plus accessibles à un destinataire extérieur : les éléments pragmatiques attendus sont présents en majeure partie, mais la structure même des phrases peut poser problème. Si la ponctuation est de mieux en mieux respectée, son emploi n'est néanmoins pas encore automatique.

➤ Les productions d'écrits des enfants de CM2 : de l'expression contrôlée à l'expression libre

Comme nous avons déjà pu l'observer en CP et en CE2, les performances des enfants de CM2 en situation de dictée et d'expression personnelle sont corrélées ( $\rho = .707$  à  $p = .000$  au test de Spearman, soit une corrélation positive forte), c'est-à-dire que plus les enfants de CM2 sont performants en situation de dictée, plus ils sont performants en situation d'expression personnelle.

Pour autant, ces deux activités permettent de souligner des processus et des compétences différentes chez les enfants de CM2 ( $p = .000$  au test de Wilcoxon).

Comme les enfants de CE2, les enfants de CM2 témoignent de plus grandes performances moyennes en situation d'expression personnelle qu'en situation de dictée (79% de réussite moyenne en dictée, contre 89% en expression personnelle).

### III.3.d. Synthèse en production écrite du CP au CM2

De la même façon qu'en lecture-compréhension écrite, les compétences des enfants en production écrite vont se développer entre le CP et le CM2, et ce de façon plus visible pour l'activité de dictée (cf. Figure 35).

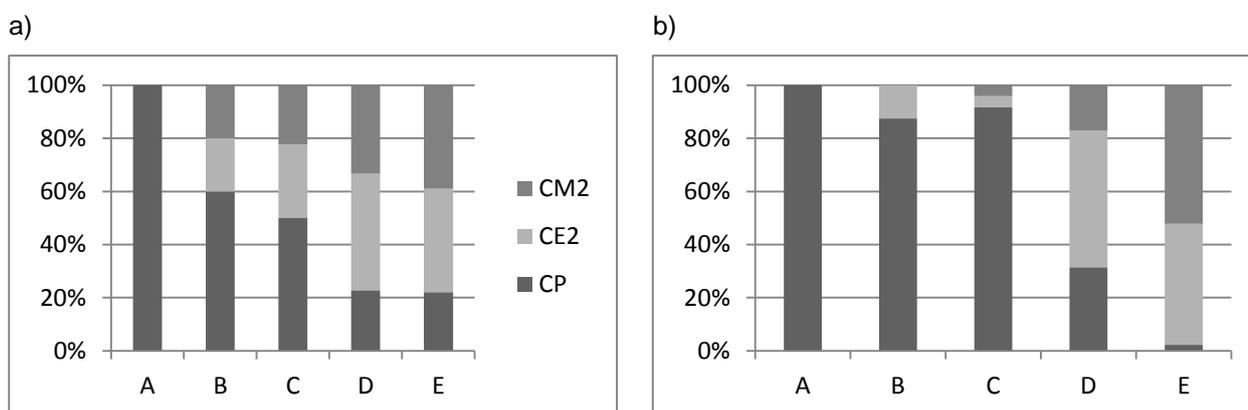


Figure 35 : Répartitions graphiques de l'ensemble des enfants rencontrés en fonction des niveaux A-B-C-D-E du DMA (histogrammes empilés 100%) selon l'activité : a) dictée ; b) expression personnelle

À nouveau, les enfants de CP sont les seuls représentés dans le groupe A en dictée (obtenant donc moins de 20% de réussite sur cette activité) ; leur taux diminue progressivement jusqu'au groupe E, à mesure que le taux d'enfants de CM2 devient plus important (majoritaires dans le groupe E, à plus de 80% de réussite).

Si cette progression est moins nette concernant l'activité d'expression personnelle, nous n'oublions pas pour autant que les résultats des enfants en dictée et en expression personnelle sont corrélés pour les trois tranches d'âge représentées (pour rappel,  $r = .629$  en CP,  $.582$  en CE2 et  $.707$  en CM2) et mettent en évidence des processus et des compétences différents (différences significatives au test de Wilcoxon).

En reprenant les éléments précédemment mis en lumière, nous proposons de dégager la tendance générale qui se dessine du CP au CM2 en production écrite :

Tableau 95 : Tendances générales en dictée et en expression personnelle du CP au CM2

<b>Production écrite : dictée et expression personnelle</b>	
<b>CP</b>	<p><b>Entre les enfants de CP rencontrant de grandes difficultés (groupe A) et les enfants à l'aise en production écrite (groupe E), on passe d'enfants manquant de confiance en eux et dont la voie d'assemblage est si fragile qu'elle ne permet pas d'accéder au sens de leurs écrits, à des enfants qui osent davantage, maîtrisant progressivement la combinatoire et développant en parallèle leurs connaissances orthographiques, permettant une plus grande lisibilité et compréhension de leurs écrits.</b></p> <p><b>Particularités en dictée :</b> les enfants vont passer d'un <b>traitement partiel</b> (omissions de phonogrammes) à un <b>traitement complet</b> des items, qui s'accompagne petit à petit d'une production majoritairement phonographique, les laissant plus libres de s'interroger sur l'orthographe (notamment le E muet final).</p> <p><b>Particularités en expression :</b> au fur et à mesure que <b>la conscience orthographique se développe</b>, les enfants vont pouvoir utiliser les blancs graphiques (<b>segmentation lexicale</b>) et commencer à mettre en œuvre une réflexion sur <b>la mise en texte</b> (majuscule, ponctuation).</p> <p><b>Effet du type d'items :</b> meilleure réussite pour les <b>pseudomots</b> que pour les vrais mots (réguliers comme irréguliers)</p> <p><b>Effet de la longueur des items :</b> meilleure réussite pour les <b>items courts</b> (1 syllabe) que pour les items longs (à 2 ou 3 syllabes).</p>
<b>CE2</b>	<p><b>Du CP au CE2 : malgré des difficultés persistantes sur le plan phonographique, une conscience orthographique en plein essor</b></p> <p><b>Entre les enfants de CE2 rencontrant des difficultés (groupe B/C) et les enfants à l'aise en production écrite (groupe E), on passe d'une écriture couteuse et difficile, liée à une voie d'assemblage insuffisamment maîtrisée (1/2 de la production phonographiquement incorrecte) et une conscience orthographique peu développée, à une maîtrise globale de la combinatoire et une conscience orthographique en constant développement (plus de mots orthographiquement corrects que phonographiquement corrects).</b></p> <p><b>Particularités en dictée :</b> les enfants donnent à voir des capacités de réflexion et de décentration sur leur production. Ils vont progressivement respecter <b>l'écriture de la racine des vrais mots et l'emploi des morphogrammes</b>, d'abord lexicaux, puis grammaticaux.</p> <p><b>Particularités en expression :</b> le texte produit, initialement peu cohérent, va peu à peu s'étoffer de l'ensemble des éléments pragmatiques attendus, pour devenir compréhensible au lecteur extérieur. Si les enfants de CE2 respectent globalement la <b>structure des phrases</b>, peu d'entre eux pensent à lier leurs idées à l'écrit (utilisation de connecteurs) ; l'usage de la ponctuation se développe quant à lui chez les plus performants.</p> <p><b>Effet du type d'items :</b> meilleure réussite pour les <b>pseudomots</b> que pour les vrais mots (réguliers comme irréguliers)</p> <p><b>Effet relatif de la longueur des items :</b> meilleure réussite pour les <b>items courts</b> (3-4 phonogrammes) que pour les items longs (5-6 phonogrammes).</p>
<b>CM2</b>	<p><b>Du CE2 au CM2 : des connaissances et compétences qui continuent à se renforcer notamment en termes d'orthographe, de syntaxe et de cohérence des textes produits</b></p> <p><b>Entre les enfants de CM2 rencontrant des difficultés (groupe B/D) et les enfants à l'aise en production écrite (groupe E), on passe d'une grande fragilité de la voie d'assemblage (particulièrement en dictée) à une écriture majoritairement orthographique malgré quelques erreurs phonographiques persistantes (omissions et confusions de phonogrammes).</b></p> <p><b>Particularités en dictée :</b> les morphogrammes interrogent : leur présence est d'abord aléatoire, puis des règles d'usage se mettent progressivement en place, concernant d'abord les morphogrammes lexicaux, puis pour les enfants les plus performants concernant les morphogrammes grammaticaux (particulièrement les marques du pluriel).</p> <p><b>Particularités en expression :</b> entre les groupes D et E, les enfants affichent une plus grande confiance en soi, qui va de pair avec une production écrite plus longue (nombre de mots produits), plus riche (plus d'éléments pragmatiques présents) et plus cohérente (ponctuation mieux respectée, sans pour autant que son emploi soit automatique).</p> <p><b>Effet du type d'items :</b> meilleure réussite pour les <b>pseudomots</b> que pour les vrais mots (réguliers comme irréguliers)</p> <p><b>Moindre influence de la longueur des items</b> (réussite plutôt dépendante de la composition interne des items)</p>

Ce tableau synthétique permet de discerner les différentes phases en jeu dans l'apprentissage et l'appropriation de l'écriture du CP au CM2 ; il rend également compte des différentes dimensions mobilisées et qui se construisent en parallèle. À mesure que les enfants progressent dans la maîtrise de la combinatoire et de la voie d'assemblage et sont ainsi libérés des contraintes liées au codage phonèmes-graphèmes, leur attention se déplace des préoccupations phonographiques vers des préoccupations plutôt liées à l'orthographe, au sens et à la mise en texte. Ceci sous-entendrait par ailleurs qu'en production écrite, les enfants s'appuieraient davantage sur la voie par assemblage (les règles liées à l'orthographe ou à la grammaire n'étant traitées qu'au second plan).

Ce développement des compétences phonographiques et orthographiques va de pair avec un gain de confiance en soi et s'accompagne notamment d'une plus grande prise de liberté (si les CP réussissent mieux en dictée, les CE2 comme les CM2 sont plus performants en expression personnelle) et d'une production écrite libre qui s'allonge (plus de mots produits).

Notons toutefois que le profil des enfants les plus en difficulté dans une classe (de niveau scolaire) donnée est comparable au profil des enfants en difficulté dans la classe précédente : par exemple, les difficultés rencontrées à l'Écrit par certains enfants de CM2 peuvent se retrouver en CE2, voire en CP et, inversement, un enfant de CP ou de CE2 peut donner à voir à certains moments des habiletés sur l'Écrit supérieures à celles d'enfants de CM2. La conduite d'une étude longitudinale aurait d'ailleurs pu permettre de savoir si les enfants en difficulté au CM2 rencontraient déjà des difficultés au CP et/ou mieux comprendre comment ces difficultés apparaissent au cours de la scolarité.

### **III.4. De la construction des compétences en lecture-écriture**

Tout au long de la scolarité, connaissances et compétences sur l'Écrit vont se développer et se renforcer. L'analyse précédemment réalisée permet d'observer ces différents mouvements d'appropriation.

Les représentations de l'Écrit construites dans le cadre familial ou issues du quotidien vont se nourrir des représentations scolaires liées à l'apprentissage formel de la lecture-écriture à l'école. Les enfants vont alors être amenés à développer des compétences « techniques » pour lire-écrire (notamment liées au codage/décodage), lesquelles vont progressivement s'automatiser au fil de l'apprentissage des règles et de l'appropriation des situations, au profit de la construction et de la mise en sens.

Si l'on observe une progression générale du CP au CM2, nous avons néanmoins pu constater que les enfants d'une même classe peuvent donner à voir des compétences et des difficultés diverses ; de la même façon, le profil de certains enfants, bien qu'étant scolarisés en CE2 ou CM2, tend à se rapprocher du profil d'enfants au début de l'apprentissage de la lecture-écriture.

## **IV. Vers la constitution de profils sur l'Écrit**

À partir d'observations du rapport à l'Écrit d'enfants du CP au CM2, conduites dans le cadre du DMA et touchant plus particulièrement les activités de production écrite, de lecture et de compréhension écrite, des tendances et des mouvements généraux d'appropriation de l'Écrit ont pu être mis en évidence. En nous appuyant sur des **portraits** d'enfants et des exemples concrets extraits de nos données, nous avons porté une attention particulière, aussi bien à la façon dont les enfants de primaire vont construire leurs compétences en lecture-écriture, qu'aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans leur parcours.

Nous nous intéressons à présent, non pas tant aux particularités de chaque enfant, qu'à ce qui pourrait les rapprocher les uns des autres, dans la façon qu'ils ont de traiter et de se représenter l'Écrit. Nous cherchons ainsi à déterminer des traits et des caractéristiques communs pour les regrouper et établir des **profils** sur l'Écrit, à partir de l'ensemble des données recueillies grâce au DMA (soit au total 13 variables, en détaillant les résultats des 9 activités de l'axe des traitements cognitifs du DMA, tout en incluant les scores des 4 autres axes d'appropriation de l'Écrit).

Existe-il des profils distincts de compétences sur l'Écrit au CP, au CE2 et au CM2 ? Quelles seraient alors les caractéristiques associées à chacun de ces profils ? Dans ce contexte, le développement des représentations associées à l'Écrit (notamment en termes de motivation, pratiques et capacités « méta ») aide-t-il à construire de meilleures performances en lecture-écriture ? Pour répondre à ces questions sur le plan statistique, une analyse de classification (ou *cluster analysis*) peut être conduite, dans une perspective exploratoire, pour regrouper les enfants dans des groupes homogènes sur la base de la similarité de leurs réponses au DMA. Nous utiliserons ici des **classifications ascendantes hiérarchiques** (dites CAH), en appliquant comme critère d'agglomération la méthode de Ward (principe de minimisation de la variance) et le carré de la distance euclidienne en guise de mesure d'intervalle (distance la plus courte entre deux points). Il s'agit donc d'une méthode agglomérative permettant de regrouper les éléments 2 par 2 selon leur proximité, tels que deux éléments d'un même groupe se ressemblent le plus possible et que deux éléments de groupes distincts diffèrent le plus possible (Vachon, Beaulieu-Prévost, Ouellette, & Achille, 2005). Une analyse de variance à un facteur effectuée à partir des classes obtenues met ensuite en évidence les variables créant des associations significatives et les facteurs les plus discriminants.

C'est ainsi que nous chercherons à mieux comprendre et voir comment il est possible de différencier les profils d'enfants plutôt performants *versus* en difficulté sur l'Écrit, au CP, au CE2 et au CM2.

## **IV.1. Profils sur l'Écrit des enfants de CP**

Le dendrogramme obtenu en regroupant les enfants de CP selon la proximité de leurs réponses et de leurs performances au DMA fait d'abord apparaître deux classes bien distinctes. Les facteurs les plus discriminants révélés par l'analyse de variance sont alors l'axe métacognitif ( $F_{AMC} = 49.560$ ,  $p = .000$ ), l'axe métalinguistique ( $F_{AML} = 26.421$ ,  $p = .000$ ), la situation de production écrite personnelle ( $F_{PEE\text{Expr}} = 24.473$ ,  $p = .000$ ) et la compréhension écrite ( $F_{CompE} = 22.696$ ,  $p = .000$ ) ; à noter qu'en dehors de la compréhension orale, tous les facteurs créent des associations significatives.

C'est ainsi que nous obtenons un groupe de 25 enfants avec des performances sur l'Écrit supérieures à celles du groupe de 19 enfants (Profil<sub>25 enfants</sub> > Profil<sub>19 enfants</sub>).

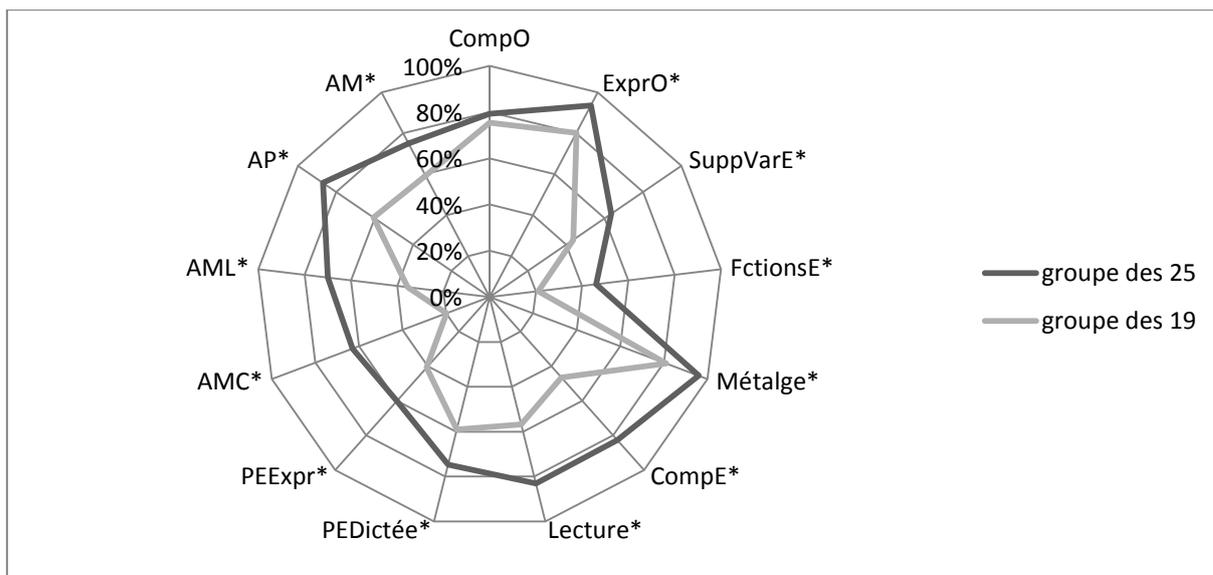


Figure 36 : Comparaison des performances moyennes obtenues au DMA (exprimées en pourcentage de réussite) par les 2 grands groupes d'enfants de CP constitués suite à la CAH

Le groupe des 25 se montre ainsi plutôt performant sur l'Écrit, avec une certaine maîtrise des procédures de traitement de l'Écrit et une efficacité encore plus grande en lecture-compréhension qu'en production écrite. Les enfants de ce groupe semblent également avoir développé de fortes compétences sur le plan méta : ils déclarent ainsi plutôt bien parvenir à se représenter eux-mêmes dans leur rapport à l'Écrit (métacognitif) et témoignent d'une réelle capacité de réflexion sur la langue écrite, ses fonctions et ses usages (métalinguistique).

Le groupe des 19 se caractérise davantage par des performances moyennes, avec des compétences plutôt fragiles sur l'Écrit, à consolider notamment dans les domaines de la lecture et de la production écrite. Ceci est à mettre en parallèle avec une moindre aisance sur le plan méta, avec des difficultés pour décrire et analyser ses conduites de lecteurs-scripteurs débutants (AMC) et une faible prise de conscience des finalités et fonctions du lire-écrire (AML).

Cette distribution se rapproche fortement des groupes de niveaux issus du DMA, en séparant les enfants témoignant d'une certaine maîtrise voire efficacité sur l'Écrit et dans leur rapport à l'Écrit, avec un score moyen supérieur à 60% de réussite, des enfants caractérisés par la fragilité de leurs acquisitions sur l'Écrit, avec un score moyen inférieur à 60% de réussite.

Continuons ainsi à explorer les branches de cet arbre, avec l'idée d'établir une typologie et de mieux identifier les facettes de ces deux grandes classes d'enfants de CP.

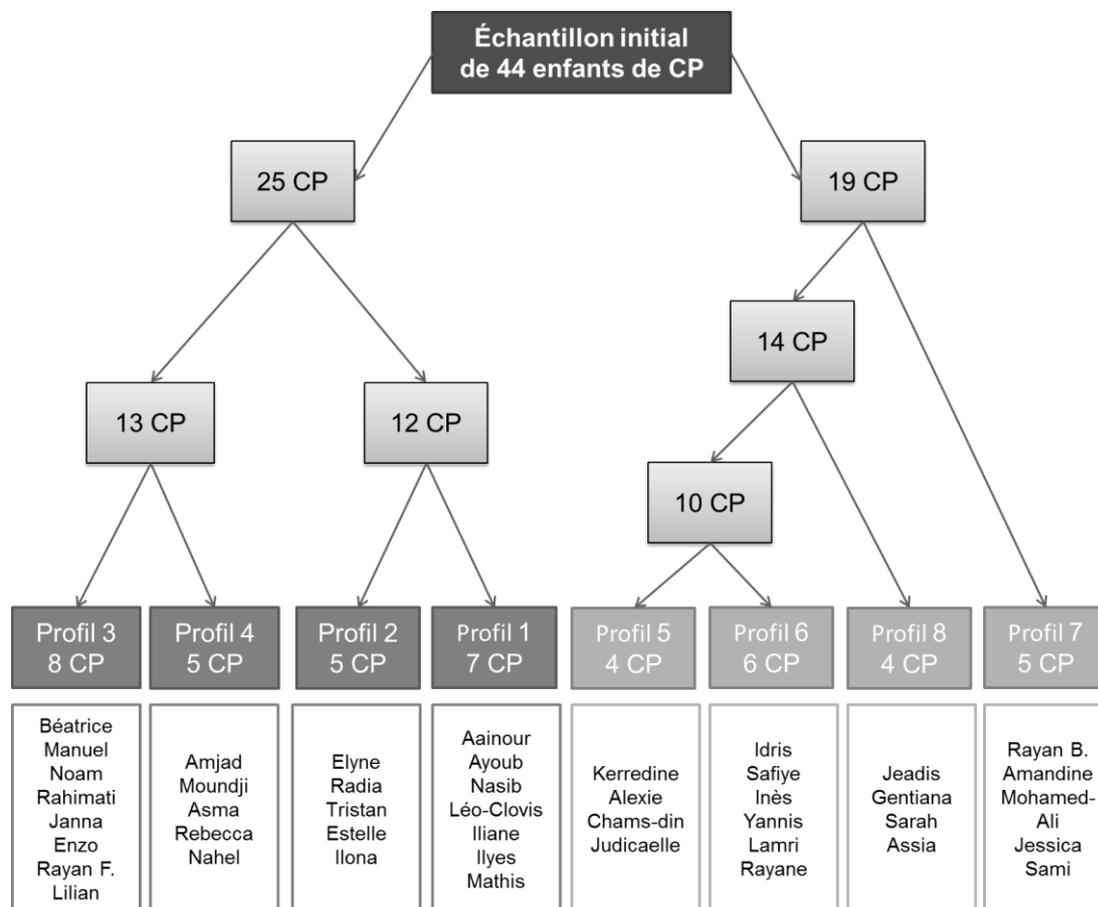


Figure 37 : Arbre de classification des enfants de CP d'après les résultats obtenus au DMA

Au final, en suivant les mêmes démarches statistiques que précédemment, 8 profils d'enfants de CP, d'effectifs assez proches, peuvent être constitués. 4 profils proviennent du groupe des 25, soit des enfants dits plutôt performants sur l'Écrit ; les 4 autres sont issus du groupe des 19, soit des enfants considérés comme étant plutôt en difficulté dans leur rapport à l'Écrit.

#### IV.1.a. Profils d'enfants de CP performants sur l'Écrit

Le groupe des 25 enfants de CP dits plutôt performants sur l'Écrit se divise d'abord en 2 groupes de 12 et 13 enfants (avec Profil 12 enfants > Profil 13 enfants), qui se différencient prioritairement selon leurs performances aux activités de

compréhension écrite ( $F_{CompE} = 17.171$ ,  $p = .000$ ), de fonction des écrits ( $F_{FctE} = 8.659$ ,  $p = .007$ ) et par rapport à leur motivation ( $F_{AM} = 8.964$ ,  $p = .006$ ). Les 2 groupes obtenus se subdivisent à leur tour, pour obtenir 4 profils, appelés Profil CP<sub>1</sub> et Profil CP<sub>2</sub> d'une part ( $F_{SuppVarE} = 46.501$  ;  $p = .000$ ), Profil CP<sub>3</sub> et Profil CP<sub>4</sub> d'autre part ( $F_{AM} = 24.646$ ,  $p = .000$  ;  $F_{Dictée} = 16.400$ ,  $p = .002$  ;  $F_{CompE} = 12.121$ ,  $p = .005$ ).

Tableau 96 : Résultats moyens (exprimés en pourcentage de réussite) des 4 profils d'enfants de CP dits performants sur l'Écrit

	Comp. Orale	Expr. Orale	PE Expr.	PE Dictée	Supports Variés	Méta-langage	Fonctions des écrits	Comp. Ecrite	Lecture	AMC	AM	AP	AML	Moyenne générale
<b>ProfilCP<sub>1</sub></b>	83	93	70	86	94	100	52	90	87	71	89	79	79	83
<b>ProfilCP<sub>2</sub></b>	90	98	56	69	34	96	63	100	89	70	90	100	80	80
<b>ProfilCP<sub>3</sub></b>	81	92	58	80	51	97	48	81	83	50	43	86	64	70
<b>ProfilCP<sub>4</sub></b>	63	91	51	54	63	88	23	57	71	65	90	90	60	67

- Caractéristiques du Profil CP<sub>1</sub> : l'Écrit, un objet maîtrisé, intéressant et incontournable

Pour les 7 enfants du Profil CP<sub>1</sub>, communiquer, à l'oral comme à l'écrit, se fait de façon fluide. Ils sont particulièrement à l'aise en lecture-écriture, avec des procédures maîtrisées (par exemple au niveau de la voie d'assemblage, comme en témoigne la lecture-écriture de pseudomots ; écriture majoritairement orthographique) et des stratégies efficaces.

De façon générale, ils se montrent **très performants sur tous les domaines et dimensions de l'Écrit** évalués grâce au DMA. Ils ont également construit des **représentations nombreuses et diversifiées de l'Écrit**. Leur rapport à l'Écrit n'est pas que scolaire. Ces enfants semblent entourés par l'Écrit dans leur quotidien et ont eux-mêmes développé ou sont témoins de pratiques de lecture-écriture qui dépassent largement le cadre de l'école. De la même façon, ils témoignent d'une réelle réflexion sur l'Écrit et leurs propres conduites.

Ainsi, pour eux, l'Écrit est un objet porteur de sens, mais aussi source de connaissance, de curiosité, source privilégiée d'informations, ou encore source de plaisir et d'intérêt.

- Caractéristiques du Profil CP<sub>2</sub> : l'Écrit, un objet maîtrisé, intéressant et omniprésent, mais dont on peut se passer

De la même façon que les enfants du Profil CP<sub>2</sub>, les 5 enfants du Profil 2<sub>CP</sub> communiquent avec aisance et fluidité, à l'oral comme à l'écrit. Ces enfants se montrent ainsi **très performants**, notamment en lecture-écriture, ce qui leur permet d'accéder sans difficulté au sens des textes et des supports qui leur sont proposés.

A l'école comme dans leur quotidien, ils sont entourés par l'Écrit et ses utilisateurs, ce qui fait de l'Écrit un objet porteur de sens et de plaisir. Toutefois, malgré cette aisance et une réelle réflexion sur l'Écrit, ces enfants ne vont **pas utiliser de façon spontanée les informations écrites** à leur disposition (par exemple absence de justifications, appui préférentiel sur les indices iconiques plutôt que graphiques).

- Caractéristiques du Profil CP<sub>3</sub> : l'Écrit, un objet maîtrisé, porté par et pour l'école

Dans le Profil CP<sub>3</sub>, les 8 enfants se montrent à nouveau à l'aise, à l'oral comme à l'écrit. Malgré leurs performances et l'intérêt suscité par l'objet Écrit, ces enfants n'ont pas recours à l'Écrit de façon prioritaire ou ne vont pas chercher à exploiter toutes les informations écrites à leur disposition. Il est également plus difficile pour les enfants de ce groupe de se représenter leurs difficultés.

Ils manifestent finalement **peu de curiosité, d'envie ou de motivation envers l'Écrit**. Bien qu'ils déclarent aimer lire-écrire et être entourés par l'Écrit au quotidien, pour eux l'Écrit ne fait **guère sens en dehors de l'école** : ils ont ainsi construit une relation à l'Écrit avant tout scolaire.

- Caractéristiques du Profil CP<sub>4</sub> : l'Écrit, un objet incontournable, dont la maîtrise requiert de réels efforts

Si les 5 enfants du Profil CP<sub>4</sub> parviennent à communiquer à l'oral et à l'écrit, leurs performances interrogent néanmoins : en compréhension par exemple, ces enfants

vont avoir tendance à s'appuyer préférentiellement sur **des éléments affectifs**, sans prendre appui sur ce qu'ils ont lu ou entendu, pour répondre aux questions d'ordre explicite. À l'écrit, leur écriture est principalement phonographique, mais les connaissances orthographiques sont en voie de construction. Ces enfants ont finalement à fournir **de réels efforts sur le plan cognitif** pour que la communication puisse passer (par exemple, moindre réussite pour les items les moins fréquents ou les plus longs en lecture, absence de justifications).

Ils ont par ailleurs développé **un intérêt et une connaissance moins marqués pour les supports de l'Écrit et leurs fonctions**, au regard des autres enfants dit performants sur l'Écrit, mais affichent un rapport à l'Écrit et des représentations de l'Écrit plutôt positifs. Lire-écrire est ainsi associé à la notion de plaisir et l'Écrit s'avère un **objet incontournable**, qui bien que faisant partie du quotidien, se voit d'abord **rattaché à l'école**.

#### IV.1.b. Profils d'enfants de CP en difficulté sur l'Écrit

De la même façon, les divisions successives du groupe des 19 enfants de CP considérés comme étant plutôt en difficulté sur l'Écrit permettent d'obtenir 4 profils, appelés Profil CP<sub>5</sub> et Profil CP<sub>6</sub> d'une part ( $F_{\text{Métalge}} = 16.000$ ,  $p = .004$  ;  $F_{\text{AMC}} = 9.600$ ,  $p = .015$  ;  $F_{\text{SuppVarE}} = 8.621$ ,  $p = .019$ ), mais aussi Profil CP<sub>7</sub> ( $F_{\text{Lecture}} = 43.727$ ,  $p = .000$  ;  $F_{\text{CompE}} = 35.716$ ,  $p = .000$  ;  $F_{\text{Dictée}} = 28.898$ ,  $p = .000$ ) et Profil CP<sub>8</sub> ( $F_{\text{Métalge}} = 20.000$ ,  $p = .001$  ;  $F_{\text{CompO}} = 16.423$ ,  $p = .002$ ).

Tableau 97 : Résultats moyens (exprimés en pourcentage de réussite) des 4 sous-groupes d'enfants de CP considérés comme étant en difficulté sur l'Écrit

	Comp. Orale	Expr. Orale	PE Expr.	PE Dictée	Supports Variés	Méta-langage	Fonctions des écrits	Comp. Ecrite	Lecture	AMC	AM	AP	AML	Moyenne générale
<b>ProfilCP<sub>5</sub></b>	79	92	46	76	79	100	20	50	75	0	69	81	50	63
<b>ProfilCP<sub>6</sub></b>	83	84	42	67	33	83	10	67	67	25	42	63	38	54
<b>ProfilCP<sub>7</sub></b>	87	67	27	26	57	84	39	3	18	40	70	60	40	47
<b>ProfilCP<sub>8</sub></b>	46	79	51	72	7	55	16	67	72	6	63	38	13	45

- Caractéristiques du Profil CP<sub>5</sub> : l'Écrit, un objet maîtrisé, mais qui semble dénué de sens

Les 4 enfants du Profil CP<sub>5</sub> ne rencontrent pas de difficulté majeure à l'oral et se montrent plutôt à l'aise à l'écrit, parvenant même à une certaine maîtrise des deux principales voies de traitement de l'Écrit. Néanmoins, effectuer deux tâches en parallèle (par exemple planifier ses idées et passer à l'écrit, ou encore décoder des items et mettre du sens à ce qui est lu), semble encore trop **coûteux sur le plan cognitif**.

De la même façon, ils ne **parviennent pas à prendre du recul** sur leurs pratiques et leurs conduites et ont développé peu de connaissances sur les documents du quotidien porteurs d'écrits et leurs fonctions. Malgré une volonté d'utiliser l'Écrit et une certaine motivation, ils expriment un **intérêt plutôt mitigé** et mettent **peu de sens** derrière les supports et pratiques de lecture-écriture. Ce sont en fait des enfants qui se comportent plus comme spectateurs qu'acteurs de leur rapport à l'Écrit.

- Caractéristiques du Profil CP<sub>6</sub> : l'Écrit, un objet en voie de maîtrise mais peu familier

Les 6 enfants du Profil CP<sub>6</sub> sont très performants à l'oral, moins à l'écrit. Malgré certaines connaissances orthographiques, ils s'appuient davantage sur la voie d'assemblage, qui semble d'ailleurs mieux maîtrisée en dictée qu'en lecture (d'après les scores obtenus pour les pseudomots). Leurs acquisitions restent cependant **fragiles**, d'autant plus quand ils doivent coordonner leurs actions (planifier ses idées avant d'écrire par exemple).

Leurs connaissances des supports de l'Écrit et de leurs fonctions sont assez peu développées et semblent aller de pair avec une **présence moindre de livres à la maison** et des pratiques peu fréquentes. Dans le même ordre d'idées et malgré une certaine motivation déclarée pour le lire-écrire, les pratiques de l'Écrit ne font **pas sens** pour eux. De façon générale, ce sont des enfants qui se montrent **peu curieux face à l'Écrit**, qui ne cherchent pas forcément à comprendre ou à expliquer son fonctionnement et ses usages.

- Caractéristiques du Profil CP<sub>7</sub> : l'Écrit, un objet porteur de sens, mais vecteur impossible de communication

Les 5 enfants du Profil CP<sub>7</sub>, malgré quelques difficultés de syntaxe et de prononciation, parviennent bien à se faire comprendre à l'oral. En revanche, à l'écrit, la **communication est impossible** : la voie d'assemblage (pseudomots notamment) n'est pas du tout maîtrisée, induisant une importante charge cognitive (production écrite personnelle la plus courte de tous les enfants de CP, problèmes de syntaxe, connaissances orthographiques peu développées, aucune compréhension de ce qui est lu). Ces difficultés les contraignent à trouver d'autres stratégies pour accéder aux sens des écrits (contournement de l'écrit à l'aide du contexte général, des éléments iconiques ou matériels).

Ceci ne les empêche pas d'exprimer une forte motivation pour l'Écrit, d'accorder du sens et de trouver un certain plaisir aux activités de lecture-écriture.

Leurs représentations de l'Écrit sont néanmoins surtout associées au contexte scolaire, leur environnement proche semblant peu marqué par l'Écrit (peu de livres à la maison). Enfin, s'ils ne parviennent pas à se représenter en tant que lecteur-scripteur débutant et à prendre du recul sur leurs conduites, ils expriment néanmoins un début de réflexion par rapport à ce qu'ils trouvent facile et difficile en lecture-écriture.

- Caractéristiques du Profil CP<sub>8</sub> : l'Écrit, un objet globalement maîtrisé, mais peu familier et inintéressant en dehors de l'école

Les 4 enfants du Profil CP<sub>8</sub>, au vu de leurs réponses à l'oral comme à l'écrit ne semblent pas parvenir à se détacher **des éléments affectifs** pour accéder au sens d'un texte ou d'un dialogue (questions d'ordre explicite particulièrement chutées). Pourtant, sur le plan cognitif, ces enfants obtiennent des performances plutôt élevées en lecture-écriture, témoignant d'**une certaine maîtrise des procédures** de traitement de l'Écrit (voie d'assemblage bien maîtrisée si l'on s'en tient aux pseudomots, connaissances orthographiques en développement), nécessitant

cependant **efforts et concentration** (la planification de ses idées et la mise en texte semblant jouer sur les performances obtenues en expression écrite personnelle).

Ceci peut expliquer que malgré leurs performances, ces enfants donnent l'impression de vouloir éviter l'Écrit au quotidien, témoignant d'un **manque d'intérêt et d'habitude à manipuler l'Écrit** et ses supports (aucun recours aux informations graphiques d'un document, méconnaissance des supports écrits supposés issus du quotidien).

Ils disent pourtant aimer lire-écrire mais ont aussi une vision de l'Écrit purement scolaire, les représentations et fonctions ainsi construites ne dépassant pas le cadre de l'école. Il faut dire qu'en dehors de l'école, ces enfants semblent assez peu stimulés par l'Écrit (peu de livres ou de pratiques observées à la maison) et de façon générale, certaines pratiques leur semblent complètement étrangères.

Ainsi ils ne font pas preuve d'une réelle réflexion sur la langue ou leurs propres conduites, n'ayant pas encore construit une visée suffisamment solide de l'Écrit pour donner sens aux activités et supports de l'Écrit.

#### IV.1.c. Synthèse des profils sur l'Écrit au CP

Si au CP la maîtrise des voies de traitement de l'Écrit apparaît être un élément important, ce n'est néanmoins pas un critère suffisant pour être à l'aise dans son rapport à l'Écrit.

Tableau 98 : Profils des enfants de CP en lien avec les différentes dimensions de leur rapport à l'Écrit

	Procédures maîtrisées et efficaces	Aisance et fluidité cognitives	Connaissances dégagées des aspects affectifs	Réflexion méta	Diversité des fonctions	Rapport à l'Écrit dépassant le cadre scolaire	Environnement stimulant	Écrit comme objet incontournable	Écrit comme source d'intérêt	Écrit comme source de plaisir déclaré	Écrit porteur de sens
1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+
3	+	+	+	+/-	+/-	-	+	-	+	+	-
4	+/-	-	-	+/-	-	-	+	+	+/-	+	+
5	+/-	-	+	-	-	+	+	+	+/-	+	+/-
6	+/-	-	+	-	-	+	+/-	-	+/-	+	-
7	-	-	+	-	-	-	-	-	+	+	+
8	+	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-

Les enfants de CP vont aussi témoigner de différents niveaux de connaissances et de représentations sur l'Écrit, pour lesquels l'école semble jouer un rôle influent.

## IV.2. Profils sur l'Écrit des enfants de CE2

En appliquant aux données recueillies après des 61 enfants de CE2 les mêmes démarches que précédemment, la classification ascendante hiérarchique fait d'abord apparaître deux classes, qui se distinguent le plus par rapport aux performances en compréhension écrite ( $F_{CompE} = 44.533$ ,  $p = .000$ ), fonctions des écrits ( $F_{FE} = 39.578$ ,  $p = .000$ ), dictée ( $F_{Dictée} = 39.151$ ,  $p = .000$ ) et supports variés d'écrits ( $F_{SuppVarE} = 35.112$ ,  $p = .000$ ) (seule la variable motivation ne produit pas d'associations significatives). C'est ainsi que nous obtenons un groupe de 43 enfants avec des performances sur l'Écrit supérieures à celles du groupe de 18 enfants (Profil  $_{43 \text{ enfants}} > \text{Profil}_{18 \text{ enfants}}$ ).

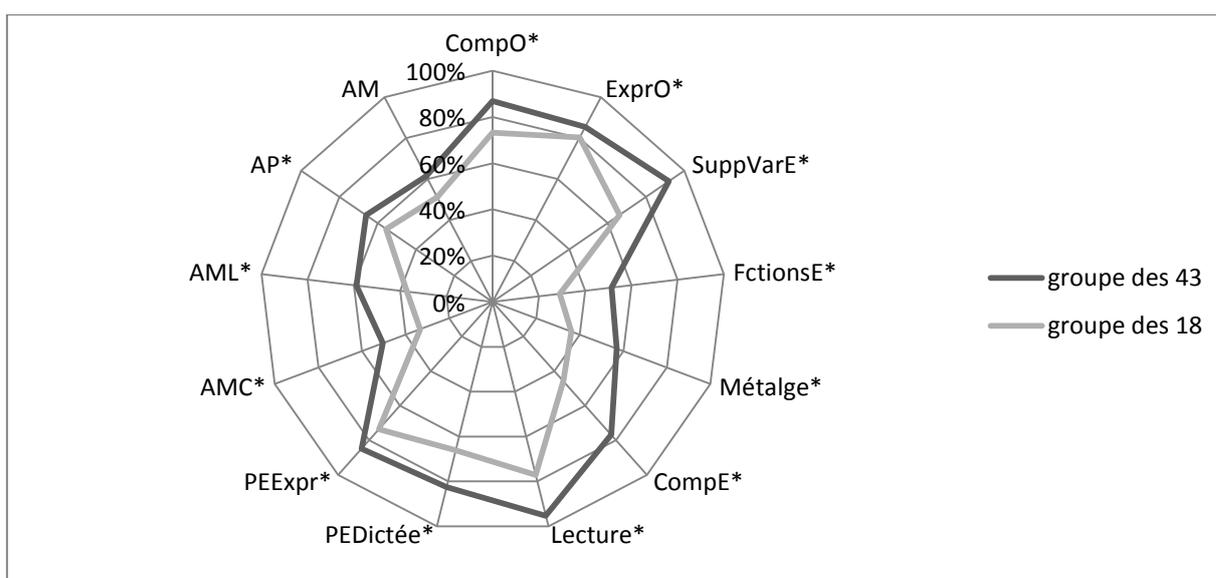


Figure 38 : Comparaison des performances moyennes obtenues au DMA (exprimées en pourcentage de réussite) par les 2 grands groupes d'enfants de CE2 constitués suite à la CAH

Le groupe des 43 se montre ainsi plutôt performant sur l'Écrit, avec une certaine maîtrise et efficacité pour traiter l'Écrit et des connaissances plus fines sur ses fonctions, par rapport au groupe des 18, davantage caractérisé par des acquisitions fragiles. Cette distribution se rapproche des résultats moyens et des groupes de niveaux du DMA, la notion de difficulté ou d'aisance sur l'Écrit étant définie au seuil de 60% de réussite sur la moyenne des activités.

Approfondissons encore la notion de typologie pour les enfants de CE2. 5 profils peuvent finalement être mis en évidence, dont 3 sont issus du groupe des 43 (soit des enfants dits plutôt performants sur l'Écrit) et 2 du groupe des 18 (soit des enfants considérés comme étant plutôt en difficulté dans leur rapport à l'Écrit).

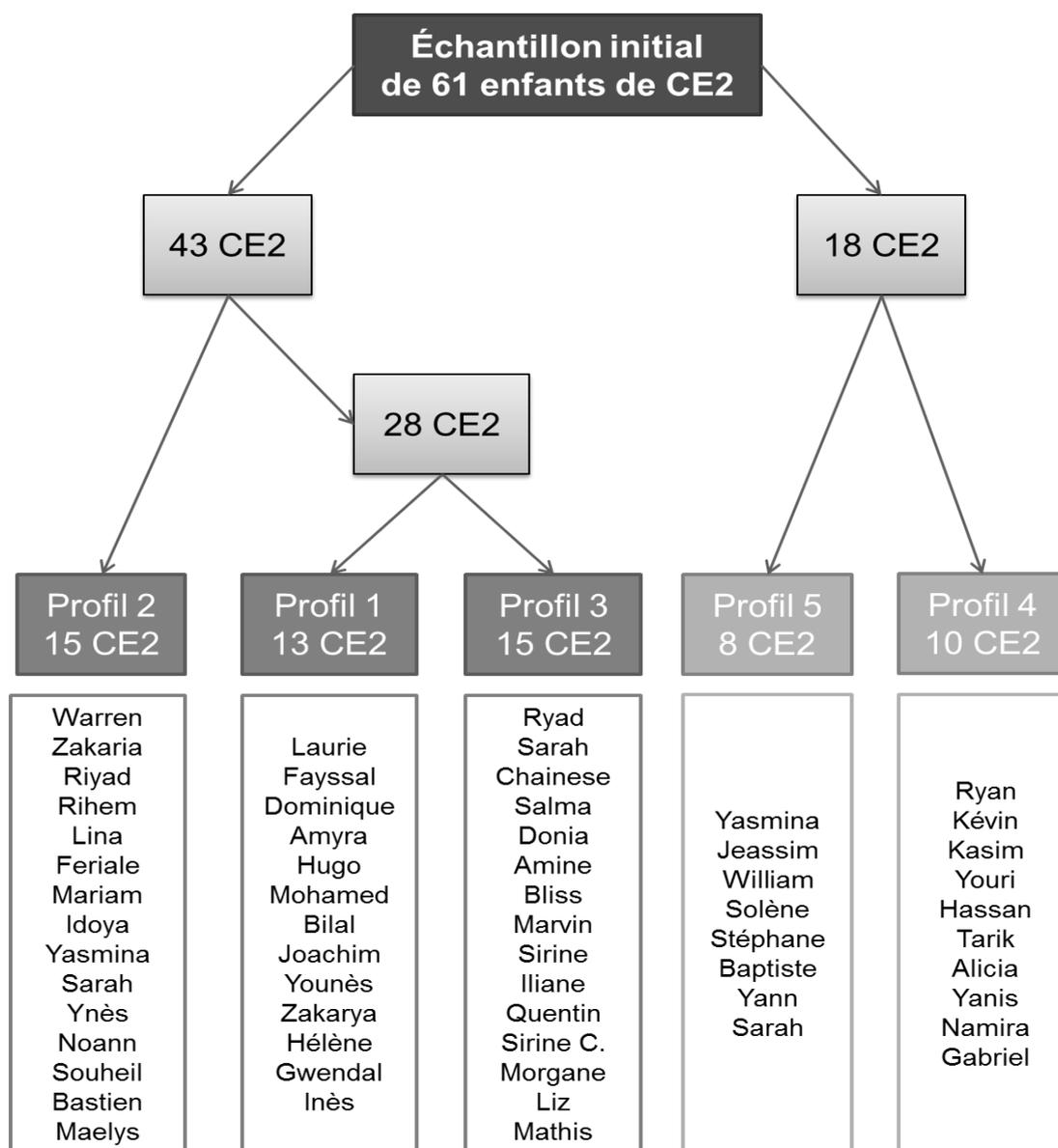


Figure 39 : Arbre de classification des enfants de CE2 d'après les résultats obtenus au DMA

#### IV.2.a. Profils d'enfants de CE2 performants sur l'Écrit

Le groupe des 43 enfants de CE2 dits plutôt performants sur l'Écrit donne d'abord un premier sous-groupe de 15 enfants, qui se différencie des autres uniquement par

rapport à ses performances en métalangage ( $F_{\text{Métalangage}} = 38.719$ ,  $p = .000$ ), en compréhension orale ( $F_{\text{CompO}} = 5.960$ ,  $p = .019$ ) et en termes de motivation ( $F_{\text{AM}} = 32.093$ ,  $p = .000$ ).

Il donne par ailleurs 2 autres sous-groupes de 15 et 13 enfants, avec comme principaux facteurs discriminants la compréhension écrite ( $F_{\text{CompE}} = 31.884$ ,  $p = .000$ ), le métalangage ( $F_{\text{Métalangage}} = 15.126$ ,  $p = .001$ ) et l'axe métalinguistique ( $F_{\text{AML}} = 13.623$ ,  $p = .001$ ).

Tableau 99 : Résultats moyens (exprimés en pourcentage de réussite) des 3 sous-groupes d'enfants de CE2 dits performants sur l'Écrit

	Comp. Orale	Expr. Orale	PE Expr.	PE Dictée	Supports Variés	Méta-langage	Fonctions des écrits	Comp. Ecrite	Lecture	AMC	AM	AP	AML	Moyenne générale
<b>ProfilCE2<sub>1</sub></b>	95	87	88	86	98	81	58	89	95	56	69	63	73	80
<b>ProfilCE2<sub>2</sub></b>	88	84	83	80	86	58	46	69	91	42	75	67	52	71
<b>ProfilCE2<sub>3</sub></b>	79	85	85	82	93	35	51	74	94	53	41	68	53	69

- Caractéristiques du Profil CE2<sub>1</sub> : l'Écrit, objet d'une communication efficace, alliant réflexion, plaisir et sens, favorisant le développement de nouvelles connaissances

Dans le Profil CE2<sub>1</sub>, les 13 enfants de CE2 parviennent à **communiquer efficacement**, à l'oral mais aussi à l'écrit, avec des **compétences orthographiques** bien développées et une volonté déclarée de continuer à progresser. Ils témoignent de **connaissances** (fonctions variées de l'Écrit, usage du vocabulaire technique de l'écrit) et de **réflexion** sur l'Écrit, malgré une certaine difficulté à prendre du recul sur leur façon de lire-écrire. Entourés par l'écrit au quotidien, leurs pratiques sont associées aux notions de **plaisir** et de **sens** accordé au lire-écrire.

- Caractéristiques du Profil CE2<sub>2</sub> : l'Écrit, objet d'une communication efficace, alliant réflexion, plaisir et sens, mais avec des connaissances métalinguistiques à renforcer

Les 15 enfants du Profil CE2<sub>2</sub> ont également développé des stratégies de **communication efficaces** à l'oral et à l'écrit, qu'ils souhaitent encore améliorer. Malgré les performances qu'ils manifestent pour traiter l'Écrit, leurs résultats mettent en évidence un certain **manque de vocabulaire**, une **connaissance moindre** des termes techniques de l'Écrit et de ses fonctions. Pourtant, comme pour les enfants du groupe 1, l'Écrit est un objet de leur quotidien, porteur de **sens** et utilisé avec **plaisir**.

- Caractéristiques du Profil CE2<sub>3</sub> : l'Écrit, objet d'une communication efficace, alliant réflexion et plaisir, malgré des connaissances fragiles et des pratiques peu investies

Le Profil CE2<sub>3</sub> se caractérise par une **communication fluide** à l'oral et à l'écrit. Les 15 enfants de ce groupe semblent ainsi satisfaits des compétences développées, malgré un certain manque de vocabulaire et un accès plus difficile aux informations implicites. Ils déclarent porter un **réel intérêt** pour l'Écrit, ses supports et ses fonctions, bien que les buts et fonctions accordés au lire-écrire restent assez flous (peu de sens derrière les pratiques de lecture-écriture). Au-delà de certaines **connaissances fragiles** sur le plan métalinguistique (termes techniques de l'écrit), ils témoignent **d'une réelle réflexion** sur l'Écrit et d'un **plaisir manifeste** pour lire-écrire.

#### IV.2.b. Profils d'enfants de CE2 en difficulté sur l'Écrit

De la même façon, le groupe des 18 enfants de CE2 considérés comme étant plutôt en difficulté sur l'Écrit se divise en 2 profils, sur la base principale de leur motivation ( $F_{AM} = 30.950$ ,  $p = .000$ ) et de leurs performances en compréhension écrite ( $F_{CompE} = 11.696$ ,  $p = .004$ ).

Tableau 100 : Résultats moyens (exprimés en pourcentage de réussite) des 2 sous-groupes d'enfants de CE2 considérés comme étant en difficulté sur l'Écrit

	Comp. Orale	Expr. Orale	PE Expr.	PE Dictée	Supports Variés	Méta-langage	Fonctions des écrits	Comp. Ecrite	Lecture	AMC	AM	AP	AML	Moyenne générale
<b>ProfilCE2<sub>4</sub></b>	78	77	72	67	63	35	31	33	76	43	70	62	40	58
<b>ProfilCE2<sub>5</sub></b>	67	84	75	66	70	38	26	61	78	21	28	48	33	53

- Caractéristiques du Profil CE2<sub>4</sub> : l'Écrit, objet d'une communication gênée, difficile d'accès et peu familier

Si les 10 enfants du Profil CE2<sub>4</sub> témoignent de performances générales plutôt élevées, ils n'accèdent pourtant **pas à une compréhension fine** des informations, à l'écrit comme à l'oral (manque de vocabulaire notamment).

Ils ont également tendance à contourner l'écrit, leurs connaissances orthographiques sont encore fragiles (du point de vue lexical comme grammatical), certains termes, usages, fonctions et supports de l'Écrit leur semblent complètement étrangers ; pourtant ce sont eux qui produisent l'écrit le plus long en expression personnelle. S'ils parviennent à expliquer ce qui est facile et difficile pour eux en lecture-écriture, ils ont plus de **difficultés à s'exprimer sur leurs démarches** en tant que lecteurs-scripteurs. S'ils disent aimer lire et écrire, ils accordent **moins de sens** aux pratiques d'écriture qu'aux pratiques de lecture.

- Caractéristiques du Profil CE2<sub>5</sub> : l'Écrit, objet d'une communication gênée et peu investi

Les 8 enfants du Profil CE2<sub>5</sub> rencontrent également une certaine **gêne en compréhension**, à l'oral comme à l'écrit, du fait d'un manque de vocabulaire et de difficultés à repérer les informations demandées. Bien que maîtrisant globalement les procédures de traitement de l'Écrit, ils ont d'ailleurs tendance à contourner l'écrit dès qu'ils en ont l'occasion et se montrent satisfaits de leurs résultats. Ils ne mentionnent qu'un **faible intérêt** pour l'Écrit et ses supports, ce qui se traduit par des pratiques très peu nombreuses, des fonctions inconnues, un manque de connaissances sur le

vocabulaire technique et son usage, des connaissances orthographiques fragiles, la plus courte production écrite personnelle. Ils rencontrent également des **difficultés pour se représenter** en tant que lecteurs-scripteurs et ne témoignent que d'une **faible motivation** envers l'Écrit, qui ne revêt apparemment ni plaisir ni sens (pas de fonctions ou de buts exprimés concernant le lire-écrire).

#### IV.2.c. Synthèse des profils sur l'Écrit au CE2

Au CE2, les procédures de traitements de l'Écrit (adressage/assemblage) sont globalement maîtrisées, sans pour autant être automatisées ; l'attention des enfants se déplace vers d'autres éléments, liés notamment à l'orthographe, à la compréhension fine des informations écrites et des supports de l'Écrit.

Tableau 101 : Profils des enfants de CE2 en lien avec les différentes dimensions de leur rapport à l'Écrit

	Procédures maîtrisées	Compétences orthographiques	Compréhension fine	Vocabulaire large	Connaissances scolaires	Réflexion méta	Diversité des fonctions	Projets pour s'améliorer	Pratiques de l'écrit souhaitées	Écrit comme source d'intérêt	Écrit comme objet incontournable	Écrit comme source de plaisir déclaré	Écrit porteur de sens	Environnement stimulant
1	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+/-	+	+	+	+
2	+	+	+/-	+/-	+/-	+	-	+	-	+/-	+	+	+	+
3	+	+	+/-	+/-	-	+/-	+	-	-	+	+	+	-	+
4	+/-	-	-	-	-	+/-	+/-	+	-	+/-	+/-	+	+/-	+
5	+/-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+

Au-delà du domaine cognitif, les profils des enfants de CE2 vont se différencier selon la curiosité qu'ils témoignent envers l'Écrit, les questions qu'ils se posent sur la langue, leurs projets de lecteurs-scripteurs et la façon dont ils perçoivent leurs démarches face au lire-écrire.

### IV.3. Profils sur l'Écrit des enfants de CM2

Suite à la classification ascendante hiérarchique, deux classes distinctes d'enfants de CM2 apparaissent, qui se démarquent principalement du fait des performances obtenues sur le plan métacognitif ( $F_{AMC} = 29.363$ ,  $p = .000$ ), en métalangage ( $F_{Métalge} = 24.656$ ,  $p = .000$ ) et en supports variés d'écrits ( $F_{SuppVarE} = 21.258$ ,  $p = .000$ ). C'est ainsi que nous obtenons un groupe de 40 enfants avec des performances sur l'Écrit supérieures à celles du groupe de 14 enfants ( $\text{Profil}_{40 \text{ enfants}} > \text{Profil}_{14 \text{ enfants}}$ ).

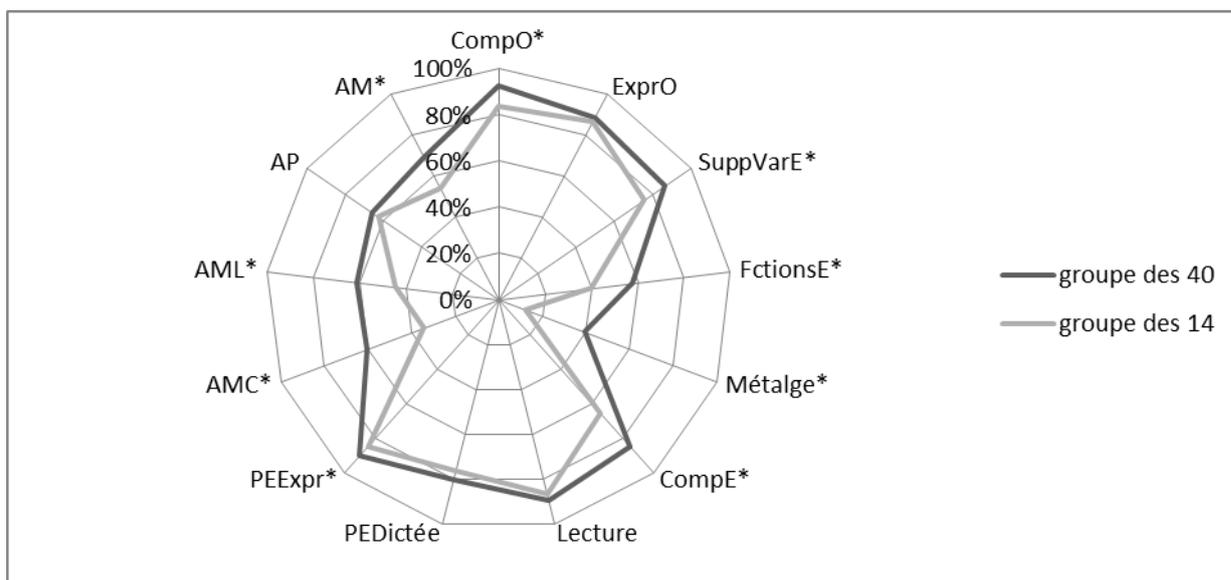


Figure 40 : Comparaison des performances moyennes obtenues au DMA (exprimées en pourcentage de réussite) par les 2 grands groupes d'enfants de CM2 constitués suite à la CAH

Les deux classes ainsi formées sont constituées d'enfants qui semblent tous performants sur l'Écrit, à en juger par leurs résultats moyens sur les activités de lecture-écriture. En revanche, tous n'ont pas construit les mêmes compétences dans le domaine méta, ni les mêmes connaissances et représentations sur l'Écrit, ses supports et ses fonctions.

L'étude fine du dendrogramme obtenu peut finalement aboutir à la constitution de 8 sous-classes, que nous allons maintenant tenter de caractériser.

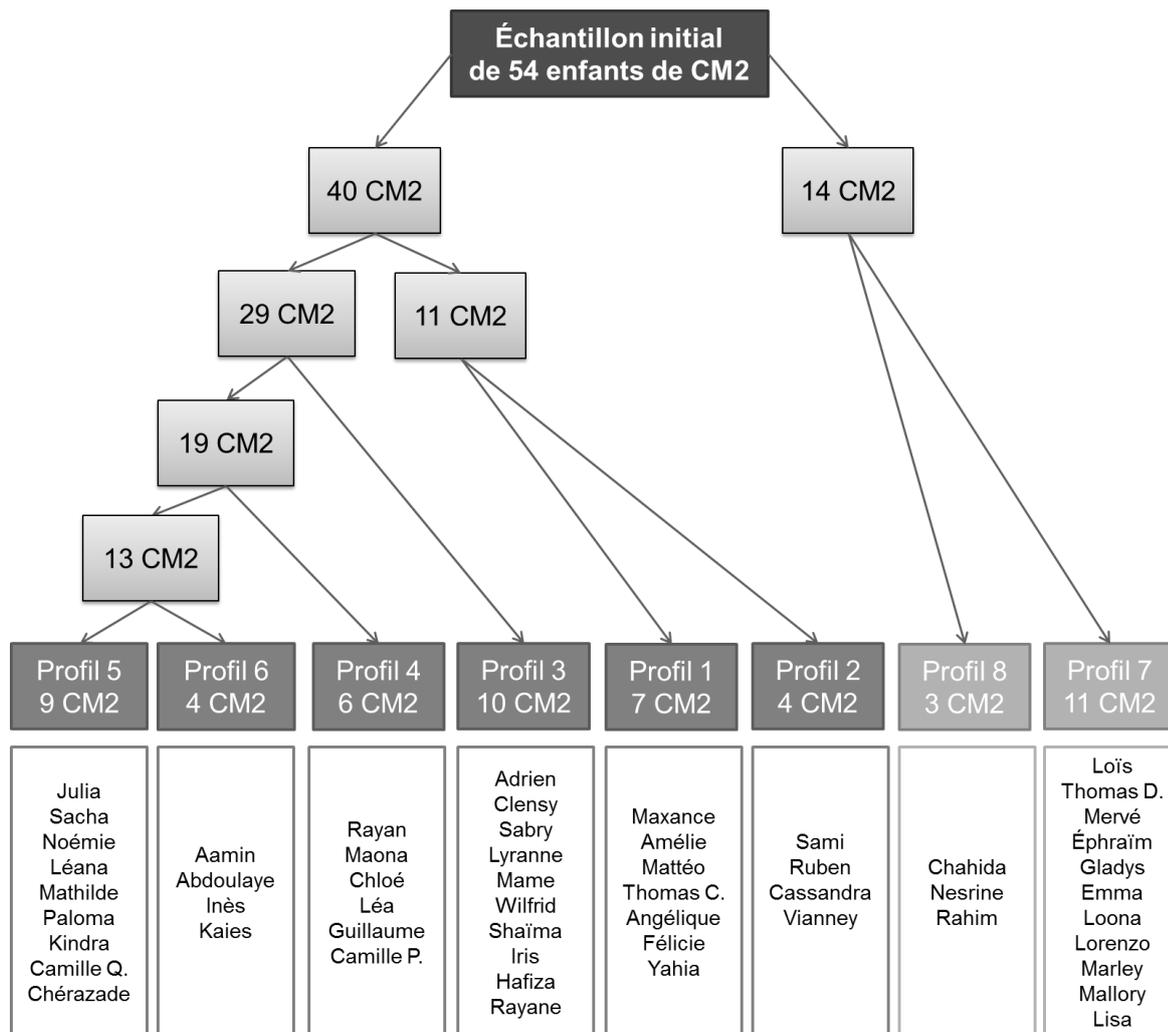


Figure 41 : Arbre de classification des enfants de CM2 d'après les résultats obtenus au DMA

#### IV.3.a. Profils d'enfants de CM2 performants sur l'Écrit

Le groupe de 40 enfants de CM2 va d'abord se dédoubler en un groupe de 29 enfants et un autre de 11 ( $F_{AM} = 25.756, p = .000$  ;  $F_{Dictée} = 15.191, p = .000$  ;  $F_{Lecture} = 14.432, p = .001$ ). Le groupe de 11 ainsi obtenu se décomposera lui-même en un groupe de 7 enfants de CM2, dit Profil CM2<sub>1</sub> et un groupe de 4 enfants de CM2, dit Profil CM2<sub>2</sub> ( $F_{AMC} = 11.798, p = .007$  ;  $F_{AP} = 11.755, p = .008$ ). Le groupe de 29 enfants va, quant à lui, subir plusieurs divisions successives, qui donneront le Profil CM2<sub>3</sub> ( $F_{AML} = 46.851, p = .000$ ), le Profil CM2<sub>4</sub> ( $F_{Métalge} = 26.890, p = .000$ ) et les Profils CM2<sub>5</sub> et CM2<sub>6</sub> ( $F_{AP} = 27.077, p = .000$  ;  $F_{AM} = 22.231, p = .001$ ).

Tableau 102 : Résultats moyens (exprimés en pourcentage de réussite) des 6 sous-groupes d'enfants de CM2 dits performants sur l'Écrit

	Comp. Orale	Expr. Orale	PE Expr.	PE Dictée	Supports Variés	Méta-langage	Fonctions des écrits	Comp. Ecrite	Lecture	AMC	AM	AP	AML	Moyenne générale
<b>ProfilCM2<sub>1</sub></b>	90	90	96	93	89	54	60	95	97	80	91	66	71	83
<b>ProfilCM2<sub>2</sub></b>	83	97	92	90	87	38	65	94	95	46	85	95	71	80
<b>ProfilCM2<sub>3</sub></b>	95	87	88	76	83	45	63	86	87	49	56	58	80	74
<b>ProfilCM2<sub>4</sub></b>	86	92	92	82	84	54	55	81	86	64	63	77	40	74
<b>ProfilCM2<sub>5</sub></b>	96	88	89	71	88	19	56	79	90	60	73	67	49	72
<b>ProfilCM2<sub>6</sub></b>	100	79	83	76	90	25	40	75	78	68	45	40	46	66

- Caractéristiques du Profil CM2<sub>1</sub> : l'Écrit, objet d'une communication efficace, alliant réflexion, plaisir et sens, favorisant le développement de nouvelles connaissances

Pour les 7 enfants du Profil CM2<sub>1</sub>, la communication est **fluide**, à l'oral comme à l'écrit. Ils se montrent particulièrement **à l'aise** et **performants** sur les activités de lecture-écriture, avec des stratégies efficaces (notamment une maîtrise des **règles orthographiques**), qu'ils cherchent constamment à améliorer.

C'est tout aussi aisément qu'ils parviennent à expliquer leurs **démarches** sur l'Écrit ou explorer ses différents usages et fonctions. L'Écrit semble jouer un rôle important dans leur **quotidien**, vecteur de **sens**, d'**intérêt** et de **plaisir**.

- Caractéristiques du Profil CM2<sub>2</sub> : l'Écrit, objet d'une communication efficace, alliant réflexion, plaisir et sens

Les 4 enfants du Profil CM2<sub>2</sub> font part d'une **communication efficace**, à l'oral comme à l'écrit, où leur écriture est majoritairement **orthographique** (respect général des morphogrammes). Malgré ces performances, les termes techniques de l'écrit et leur utilisation ne leur sont pas connus. De la même façon, ils restent centrés sur leur façon de lire-écrire, **sans pouvoir prendre du recul** ou expliquer ce

qui est facile ou difficile. Pour eux, l'écrit est un objet qui revêt plusieurs fonctions et pour lequel ils expriment **intérêt**, **sens** et **plaisir** (particulièrement en lecture).

- Caractéristiques du Profil CM2<sub>3</sub> : l'Écrit, objet d'une communication efficace, mais des difficultés à se décrire et se représenter en tant que lecteur-scripteur

Les 10 enfants du Profil CM2<sub>3</sub> communiquent **efficacement**, à l'oral comme à l'écrit, malgré quelques **fragilités** en lecture indiquant encore un besoin de sens et de repères face à l'inconnu (voie d'assemblage et pseudomots), ou en orthographe (morphogrammes grammaticaux). Ils n'estiment cependant pas avoir à s'améliorer. Ils portent un **intérêt** tout particulier pour l'Écrit et ses supports, qu'ils ont bien **investi** dans leur quotidien, en termes de pratiques comme de fonctions. Les pratiques de lecture revêtent d'ailleurs plus de **plaisir** et de **sens** que les pratiques d'écriture. Ces enfants témoignent de **réelles connaissances** sur le vocabulaire technique de l'écrit et son usage, mais par contre ne parviennent **pas à une prise de recul** ou de conscience sur leurs démarches et compétences de lecteurs-scripteurs.

- Caractéristiques du Profil CM2<sub>4</sub> : l'Écrit, objet d'une communication efficace, mais source de moindre intérêt

Comme pour les autres enfants de CM2, les 6 enfants du Profil CM2<sub>4</sub> ont une **communication efficace** sur l'Écrit, mais ne vont pas pour autant utiliser l'écrit de façon spontanée ou prioritaire. De la même façon, ces enfants n'ont qu'un **intérêt mitigé** envers l'Écrit et ses supports. Pour eux, l'Écrit ne sert d'ailleurs qu'à des fins de communication. Leur réflexion sur l'Écrit ne semble possible que dans **l'immédiateté de leurs actions**, sans qu'ils parviennent à prendre du recul et à réfléchir sur l'Écrit dans sa globalité. Pour eux, écrire est d'ailleurs moins porteur de sens et de plaisir que lire. Ils ont néanmoins construit des **connaissances sur la langue**, qui s'expriment notamment par une certaine maîtrise du vocabulaire technique de l'écrit ou de l'orthographe.

- Caractéristiques du Profil CM2<sub>5</sub> : l'Écrit, objet d'une communication efficace, mais un intérêt moindre pour l'écriture et des connaissances métalinguistiques à renforcer

Le Profil CM2<sub>5</sub> est constitué de 9 enfants de CM2, pour lesquels la **communication passe bien**, à l'oral comme à l'écrit, malgré un vocabulaire et une syntaxe parfois approximatifs. À l'écrit, l'usage des règles orthographiques est par ailleurs bien assimilé.

Si ces enfants témoignent d'un **intérêt général** pour les supports et pratiques de l'Écrit, ils se montrent plus performants et curieux envers les documents qu'ils jugent intéressants. Ainsi leurs connaissances du métalangage de l'écrit et de son utilisation sont faibles et les pratiques d'écriture n'ont que **peu de sens** à leurs yeux.

Au moment d'écrire, ils parviennent à planifier leurs idées et réviser leurs textes dans l'**immédiateté de l'action**, mais expriment par ailleurs des **difficultés à prendre du recul** et expliquer leur cheminement sur l'Écrit.

- Caractéristiques du Profil CM2<sub>6</sub> : l'Écrit, objet d'une communication fragile, peu familier et peu intéressant

Les 4 enfants de ce profil **maîtrisent le code** en lecture-écriture, mais certaines **fragilités** se font sentir, en lecture par rapport à la voie d'assemblage (hésitations devant les pseudomots), en écriture pour ce qui est de l'orthographe (particulièrement les morphogrammes grammaticaux) et de façon générale en ce qui concerne la syntaxe et le vocabulaire. Ils expriment un **intérêt mitigé** pour les supports d'écrit, mais se montrent capables de **réflexion** sur l'Écrit et d'une certaine **prise de recul** sur leurs démarches, leurs compétences et leurs difficultés. Ils ne semblent connaître de l'Écrit que sa fonction expressive, ce qui peut être mis en lien avec des pratiques personnelles peu fréquentes et une moindre présence de livres dans leur environnement. Par ailleurs, s'ils aiment lire, ils n'aiment pas écrire et si les pratiques de lecture sont peu investies (connaissance moindre des buts et fonctions), écrire a encore moins d'intérêt pour eux.

#### IV.3.b. Profils d'enfants de CM2 en difficulté sur l'Écrit

Du côté de l'autre branche principale du dendrogramme, le groupe de 14 enfants de CM2 se décomposera en un groupe de 11 enfants et un groupe de 3 enfants un peu plus à la marge ( $F_{\text{ExprO}} = 28.081$ ,  $p = .000$  ;  $F_{\text{CompE}} = 26.635$ ,  $p = .000$ ).

Tableau 103 : Résultats moyens (exprimés en pourcentage de réussite) des 2 sous-groupes d'enfants de CM2 considérés comme étant en difficulté sur l'Écrit

	Comp. Orale	Expr. Orale	PE Expr.	PE Dictée	Supports Variés	Méta-langage	Fonctions des écrits	Comp. Ecrite	Lecture	AMC	AM	AP	AML	Moyenne générale
<b>ProfilCM2<sub>7</sub></b>	86	92	86	79	75	14	40	76	90	38	49	67	44	65
<b>ProfilCM2<sub>8</sub></b>	72	67	79	65	78	8	39	30	75	24	73	47	48	54

- Caractéristiques du Profil CM2<sub>7</sub> : l'Écrit, objet d'une communication plutôt efficace, malgré un manque d'intérêt pour l'utiliser

Pour les 11 enfants du Profil CM2<sub>7</sub>, la communication est **efficace**, à l'oral comme à l'écrit et ceci malgré quelques difficultés liées à la syntaxe et au vocabulaire. De façon générale, ils maîtrisent le code en lecture-écriture, mais leurs compétences orthographiques restent à consolider (particulièrement les morphogrammes grammaticaux).

Mais l'Écrit est un objet qui les intéresse peu (particulièrement l'écriture), sur lequel ils se posent peu de questions et auquel ils accordent **peu de sens**. S'ils déclarent vouloir s'améliorer, ils ne savent pas forcément comment s'y prendre et se contentent finalement de leurs compétences actuelles, qui leur permettent de se débrouiller au quotidien.

- Caractéristiques du Profil CM2<sub>8</sub> : l'Écrit, objet d'une communication entravée, notamment du fait d'un manque d'intérêt lié à une faible estime de soi

Le Profil CM2<sub>8</sub> se compose de 3 enfants, dont la communication peut être gênée (en réception comme en production), du fait d'une syntaxe approximative (cohérence, structure des phrases parlées et écrites, respect de la ponctuation) et d'un important **manque de vocabulaire**, doublé de difficultés d'accès aux informations implicites. De la même façon, ces enfants témoignent d'une **méconnaissance** du vocabulaire technique de l'écrit, témoin de connaissances scolaires particulièrement fragiles. Pourtant, les voies de traitement de l'information écrite sont globalement bien maîtrisées, mais sans pour autant être automatisées, d'où un **manque de fluidité et de repères** orthographiques à l'Écrit.

Au vu des efforts que ces enfants doivent fournir et malgré un certain **plaisir déclaré**, du **sens** accordé aux pratiques et l'envie de progresser, ils manifestent un **intérêt mitigé** pour l'Écrit, qui se caractérise notamment par une exploration et un repérage partiels des documents porteurs d'écrits, un intérêt moindre envers la langue et ses fonctions. Enfin, les enfants de ce groupe ont développé une **faible estime** d'eux-mêmes, d'où des difficultés à se percevoir dans leur raisonnement de lecteur-scripteur ou à reconnaître leurs compétences et difficultés.

#### IV.3.c. Synthèse des profils sur l'Écrit au CM2

Au CM2, les procédures de traitements de l'écrit sont globalement bien comprises et intégrées. Certaines fragilités apparaissent néanmoins, en lecture (face aux pseudomots), en compréhension (manque de vocabulaire) comme en production écrite (compétences orthographiques, syntaxiques).

Tableau 104 : Profils des enfants de CM2 en lien avec les différentes dimensions de leur rapport à l'Écrit

	Lecture fluide	Vocabulaire large	Compétences syntaxiques	Compétences orthographiques	Connaissances scolaires	Diversité des fonctions	Recul et réflexion sur la langue	Projets pour s'améliorer	Écrit comme source d'intérêt général	Écrit comme objet incontournable	Écrit comme objet scolaire	Écrit comme objet personnel	Plaisir d'écrire	Sens des pratiques de lecture	Sens des pratiques d'écriture	Pratiques de l'écrit souhaitées	Environnement stimulant
1	+	+	+/-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+/-	+
2	+	+	+	+	+/-	+	+/-	+	+	+	+	+	+/-	+	+	+	+
3	+/-	+	+	+	+/-	+	-	-	+	+	-	+	+/-	+	+/-	-	+
4	+/-	+/-	+	+	+	-	+/-	+	+/-	-	+	+	+/-	+	-	-	+
5	+	-	+	+	-	+/-	-	+	+	+/-	+/-	+	+	+	-	-	+
6	+/-	-	-	+/-	-	-	+	+	+/-	+	+/-	-	-	+/-	-	-	+/-
7	+	+/-	+/-	+/-	-	+/-	-	+	+/-	+	+/-	+/-	-	-	-	-	+
8	+/-	-	-	-	-	+/-	-	+	+/-	+	-	-	+	+	+	-	+/-

L'Écrit n'a cependant pas la même valeur pour tous les enfants de CM2 : tantôt au centre de questionnements, tantôt contourné ; vecteur de plaisir, porteur de sens ou d'intérêt ou éloigné de soi et peu familier.

#### IV.4. Des profils sur l'Écrit du CP au CM2

Du CP au CM2, les difficultés et les compétences vont se déplacer : la plus grande maîtrise des procédures de traitement de l'information écrite va de pair avec le développement de compétences orthographiques, tandis que les difficultés syntaxiques sont plus visibles.

Entre les différentes classes, les causes des difficultés sont elles-mêmes différentes : par exemple, si au CP, la compréhension écrite est gênée du fait de procédures de lecture encore coûteuses sur le plan cognitif, au CE2 ou au CM2, où ces procédures sont mieux maîtrisées, les difficultés seront davantage liées à un manque de vocabulaire ou à une difficulté à accéder aux informations d'ordre implicite.

Tableau 105 : Synthèse des profils sur l'Écrit du CP au CM2

	Profils sur l'Écrit des enfants de CP	Profils sur l'Écrit des enfants de CE2	Profils sur l'Écrit des enfants de CM2
Profils d'enfants performants sur l'Écrit	CP <sub>1</sub> : L'Écrit, un objet maîtrisé, intéressant et incontournable	CE2 <sub>1</sub> : L'Écrit, objet d'une communication efficace, alliant réflexion, plaisir et sens, favorisant le développement de nouvelles connaissances	CM2 <sub>1</sub> : L'Écrit, objet d'une communication efficace, alliant réflexion, plaisir et sens, favorisant le développement de nouvelles connaissances
	CP <sub>2</sub> : L'Écrit, un objet maîtrisé, intéressant et omniprésent, mais dont on peut se passer		CM2 <sub>2</sub> : L'Écrit, objet d'une communication efficace, alliant réflexion, plaisir et sens
	CP <sub>3</sub> : L'Écrit, un objet maîtrisé porté par et pour l'école	CE2 <sub>2</sub> : L'Écrit, objet d'une communication efficace, alliant réflexion, plaisir et sens, mais avec des connaissances métalinguistiques à renforcer	CM2 <sub>3</sub> : L'Écrit, objet d'une communication efficace, mais des difficultés à se représenter en tant que lecteur-scripteur
	CP <sub>4</sub> : L'Écrit, un objet incontournable, dont la maîtrise requiert de réels efforts	CE2 <sub>3</sub> : L'Écrit, objet d'une communication efficace, alliant réflexion, plaisir et sens, malgré des connaissances fragiles et des pratiques peu investies	CM2 <sub>4</sub> : L'Écrit, objet d'une communication efficace, mais source de moindre intérêt
			CM2 <sub>5</sub> : L'Écrit, objet d'une communication efficace, mais un intérêt moindre pour l'écriture et des connaissances métalinguistiques à renforcer
CM2 <sub>6</sub> : L'Écrit, objet d'une communication fragile, peu familial et peu intéressant			
Profils d'enfants en difficulté sur l'Écrit	CP <sub>5</sub> : L'Écrit, un objet maîtrisé mais peu investi	CE2 <sub>4</sub> : L'Écrit, objet d'une communication gênée, difficile d'accès et peu familial	CM2 <sub>7</sub> : L'Écrit, objet d'une communication plutôt efficace, malgré un manque d'intérêt pour l'utiliser
	CP <sub>6</sub> : L'Écrit, un objet en voie de maîtrise mais peu familial		
	CP <sub>7</sub> : L'Écrit, un objet porteur de sens, mais vecteur impossible de communication	CE2 <sub>5</sub> : L'Écrit, objet d'une communication gênée et peu investi	CM2 <sub>8</sub> : L'Écrit, objet d'une communication entravée, notamment du fait d'un manque d'intérêt lié à une faible estime de soi
	CP <sub>8</sub> : L'Écrit, un objet globalement maîtrisé, mais peu familial et inintéressant en dehors de l'école		

Mais au CP, comme au CE2 ou au CM2, la seule maîtrise des voies de traitement de l'Écrit n'est pas suffisante pour construire un rapport à l'Écrit dit positif, efficace et personnel. Les différents éléments composant le rapport à l'Écrit ne peuvent être envisagés isolément ; l'Écrit est à entendre dans sa globalité, en tenant certes compte des dimensions cognitives, mais en faisant le lien avec des aspects sociaux et affectifs par exemple. Au-delà du traitement des informations écrites, les

représentations que les enfants construisent sur l'Écrit vont enrichir et favoriser la façon dont ils se l'approprient.

Ainsi, les représentations de l'Écrit évoluent et se complexifient chez les enfants, tout au long de leur scolarisation : par exemple, les enfants vont progressivement se détacher du cadre scolaire, pour que l'Écrit existe au-delà de l'école et soit source d'intérêt dans leur vie quotidienne.

Parmi les profils ainsi établis du CP au CM2, certains vont pouvoir se retrouver d'une classe à l'autre ou être rapprochés de profils existants (par exemple, le profil 1 des CP, des CE2 et des CM2 compte nombre de points communs par rapport aux compétences et représentations construites par les enfants), tandis que d'autres vont disparaître ou apparaître au fil de la scolarisation des enfants.

Du CP au CM2, on observe finalement une certaine diminution de la proportion d'enfants considérés en difficulté sur l'Écrit (ils seraient 43% en CP, contre 30% en CE2 et 26% en CM2), qui peut également se traduire par une plus grande appropriation de l'Écrit. Toutefois, les écarts entre les profils ainsi établis semblent se creuser et les difficultés paraissent plus profondément ancrées dans les comportements, stratégies et représentations des enfants face à l'Écrit : des pratiques qui se raréfient, une curiosité moindre pour explorer l'Écrit, ses supports et ses fonctions, une confiance en soi qui s'étirole...

Enfin, il serait intéressant de prolonger ce travail sur les profils à partir des données issues du DMA, en intégrant les informations sociodémographiques et biographiques dont nous disposons, à la manière de Guérin-Pace (2009) avec les adultes en situation d'illettrisme, pour analyser lesdits profils en faisant le lien avec les parcours des enfants et les informations issues de leur cadre de vie.

# **Partie 5 : Résultats :**

## **Remédiation**

Cette partie des résultats concerne uniquement les enfants de CM2. Nous avons mis en place différents outils afin de vérifier en quoi et comment les ateliers du Journal Scolaire ont pu – ou non – avoir des effets sur les représentations, stratégies et comportements des enfants face à l'Écrit. Le Journal Scolaire ainsi produit est consultable en Annexe (cf. Annexe 11 : Le Journal Scolaire produit par les enfants)

### **I. Quelle influence sur les représentations du lire-écrire ?**

Aimer lire-écrire ou ne pas aimer lire-écrire, telle pourrait être l'une des questions... Les représentations des enfants ayant participé aux ateliers du Journal Scolaire s'en sont-elles trouvées influencées ? Deux questionnaires, de type prétest-posttest, dont la construction est précisée dans la partie Méthodologie (cf. III.3. Un questionnaire individuel et III.2. Un questionnaire collectif, pages 110 et suivantes), ont ainsi été administrés aux enfants pour vérifier ce qu'il en était.

#### **I.1. Analyse générale des réponses au questionnaire dit « collectif »**

Ce questionnaire a été adressé aux deux classes d'enfants de CM2 rencontrées courant 2012, soit 47 enfants au total, dont 21 ont été choisis pour participer aux ateliers du Journal Scolaire. Il a été administré une première fois en amont des ateliers du Journal Scolaire (46 répondants en prétest) et une deuxième fois à la fin de l'année scolaire et de ces mêmes ateliers (40 répondants en posttest, notamment

du fait d'un départ en congés anticipé de certaines familles). Il vise à mettre en évidence les éventuels effets des ateliers du Journal Scolaire sur les représentations des enfants, en croisant et en confrontant les réponses données en prétest et posttest (avant/après), par les enfants du groupe expérimental comme du groupe témoin (enfants ayant ou non participé aux ateliers du Journal Scolaire). Rappelons par ailleurs que ce questionnaire s'appuie sur les propos déclarés par les enfants.

Seuls 39 enfants de CM2 ont répondu à ce questionnaire à la fois en prétest et en posttest, qui se répartissent comme suit :

- 22 enfants de CM2 constituant le groupe témoin,
- 17 enfants de CM2 constituant le groupe expérimental, ayant participé aux ateliers du Journal Scolaire.

Pour la suite, nous centrerons notre analyse sur ces 39 enfants et autour de trois axes principaux, afin de vérifier :

- l'existence d'éventuelles différences entre prétest (aussi dit  $t_1$ ) et posttest (aussi dit  $t_2$ )
- l'existence d'éventuelles différences entre groupe témoin et groupe expérimental
- la finesse de ces éventuelles différences, dans la fréquence de chaque type de réponse (vrai, plutôt vrai, plutôt faux, faux).

Ces calculs seront d'abord présentés pour chacun des grands thèmes du questionnaire, puis synthétisés pour être plus facilement discutés : nous évoquerons en priorité les résultats significatifs ou les tendances qui se dégagent, en abordant également les réponses données par les enfants sur d'autres items jugés pertinents pour mieux comprendre leur rapport général au savoir et à l'Écrit.

### I.1.a. Rapport à l'école

#### ➤ Intérêt pour l'école

Globalement, les enfants de CM2 déclarent être intéressés par ce qu'ils apprennent à l'école (grande majorité de réponses « vrai » puis « plutôt vrai »).

Tableau 106 : Analyse des réponses au questionnaire collectif sur les items concernant l'intérêt pour l'école

Items concernés	Différences prétest/posttest (Wilcoxon)	Différences groupes témoin/expérimental (Mann & Whitney)	Différences type de réponses ( $X^2$ )
1 : Ce qu'on apprend à l'école, ça m'intéresse	<i>Différence sign.</i> W= 91 ; <i>p</i> = .008	N-S Distributions comparables entre les 2 groupes aux 2 temps d'analyse	N-S Réponses comparables pour les 2 groupes aux 2 temps d'analyse

Si, comme le montre le Tableau 106, les enfants de CM2 ne se différencient ni selon leur groupe d'appartenance, ni dans les types de réponses données, une différence peut néanmoins être observée entre prétest et posttest, en tenant compte des 39 questionnaires complétés pour ces deux temps d'analyse. Ainsi, au fil des 4 mois séparant l'administration des deux questionnaires, l'intérêt que les enfants de CM2 déclarent porter aux apprentissages scolaires va légèrement diminuer (différence significative sur l'item 1).

➤ Représentations et perception de soi en tant qu'élève de CM2

Pour mieux comprendre comment les enfants se représentent en tant qu'élèves de CM2 et dans leur travail d'écolier, deux temps distincts ont été prévus au sein du questionnaire.

*Comment les enfants se décrivent en tant qu'élèves de CM2*

Les enfants ont eu à choisir parmi 30 adjectifs, ceux parmi lesquels ils se reconnaissaient le plus. Pour l'analyse, ces adjectifs sont classés en deux grands groupes, selon qu'ils font appel à des émotions ou des comportements en classe plutôt négatifs ou plutôt positifs (en appui sur les travaux de Piolat & Bannour, 2009).

Tableau 107 : Classification des émotions et comportements des enfants en classe

Émotions et comportements dits plutôt positifs		Émotions et comportements dits plutôt négatifs	
Agréable	Motivé	Agité	Malheureux
Attentif	Participatif	Bavard	Moqueur
Autonome	Persévérant	Découragé	Moyen
Drôle	Rapide	Ennuyant	Nul
Heureux	Sage	Étourdi	Paresseux
Imaginatif	Sûr de moi	Inquiet	Pénible
Intelligent	Sympa	Lent	Timide
Intéressant	Travailleur		

Les enfants de CM2 vont plutôt se décrire en utilisant des adjectifs qui renvoient à des émotions positives (toutefois sans différence significative, ni entre groupe expérimental et groupe témoin, ni entre prétest et posttest). Plus de la moitié d'entre eux se dit ainsi « sympa » et « heureux » en classe, tandis qu'une minorité se perçoit comme étant « découragé », « ennuyant » ou encore « malheureux ».

*Comment les enfants se représentent dans leur travail d'élèves de CM2*

Les enfants interrogés ont également eu à répondre à 6 items portant sur la représentation de soi comme élève, selon qu'ils se reconnaissaient ou non dans les affirmations proposées.

Les distributions des deux groupes constitués (groupe expérimental ayant participé aux ateliers du Journal Scolaire et groupe témoin) semblent comparables, malgré quelques tendances qui se dessinent dès le prétest (perception de l'avis de l'enseignant sur le travail scolaire plus contrastée et moins grande facilité déclarée pour apprendre ses leçons pour les enfants du groupe expérimental).

Tableau 108 : Analyse des réponses au questionnaire collectif sur les items concernant les représentations de soi comme élève

Items concernés	Différences prétest/posttest (Wilcoxon)	Différences groupes témoin/expérimental (Mann & Whitney)	Différences type de réponses ( $\chi^2$ )
7 : Le maître est content de mon travail à l'école	N-S W=77.5 ; p= .282	<b>Tendance</b> N-S $U_{t1} = 252.5$ ; <b>p= .067</b>	N-S $\chi^2_{t1} = 5.742$ ; ddl=3 ; p= .125
		N-S $U_{t2} = 237$ ; p= .163	<b>Tendance</b> N-S $\chi^2_{t2} = 6.126$ ; ddl=3 ; p= .106
15 : Je suis content de mon travail à l'école	N-S W= 100 ; p= .515	N-S $U_{t2} = 211.5$ ; p= .492	N-S $\chi^2_{t1} = 2.007$ ; ddl=3 ; p= .571
		N-S $U_{t2} = 232$ ; p= .210	N-S $\chi^2_{t2} = 4.075$ ; ddl=3 ; p= .253
19 : À l'école, je fais des efforts pour bien travailler	N-S W= 27; p= .157	N-S $U_{t2} = 166.5$ ; p= .566	N-S $\chi^2_{t1} = .783$ ; ddl=1 ; p= .376
		N-S $U_{t2} = 183$ ; p= .922	N-S $\chi^2_{t2} = 1.697$ ; ddl=2 ; p= .428
48 : J'ai envie de mieux travailler à l'école	<b>Tendance</b> N-S W= 28 ; <b>p= .132</b>	N-S $U_{t2} = 182.5$ ; p= .900	N-S $\chi^2_{t1} = .843$ ; ddl=2 ; p= .656
		N-S $U_{t2} = 225.5$ ; p= .279	N-S $\chi^2_{t2} = 4.858$ ; ddl=3 ; p= .183
63 : Je comprends vite ce qu'on fait en classe	<b>Différence sign.</b> W= 220 ; <b>p= .033</b>	N-S $U_{t2} = 192.5$ ; p= .878	N-S $\chi^2_{t1} = 3.041$ ; ddl=3 ; p= .385
		<b>Tendance</b> N-S $U_{t2} = 243.5$ ; <b>p= .110</b>	<b>Différence sign.</b> $\chi^2_{t2} = 7.937$ ; ddl=3 ; <b>p= .047</b>
67 : J'apprends facilement mes leçons	N-S W= 77.5 ; p= .464	<b>Tendance</b> N-S $U_{t2} = 251$ ; <b>p= .072</b>	<b>Tendance</b> N-S $\chi^2_{t1} = 6.123$ ; ddl=3 ; <b>p= .106</b>
		N-S $U_{t2} = 225$ ; p= .292	N-S $\chi^2_{t2} = 3.443$ ; ddl=3 ; p= .328

De façon générale, les enfants de CM2 estiment faire des efforts pour bien travailler (3/4 des réponses « vrai », aucun « faux ») et se disent majoritairement contents du travail fourni à l'école, quel que soit leur groupe d'appartenance.

Le point de vue des enfants du groupe expérimental est plus mitigé par rapport à la perception de leur travail par leur enseignant. Si près de 90% des enfants du groupe témoin déclarent l'enseignant content de leur travail à l'école (majorité de réponses « vrai », puis « plutôt vrai »), les enfants du groupe expérimental le disent avant tout « plutôt » content et vont jusqu'à lui attribuer une perception négative de leur travail.

De même, les enfants du groupe témoin expriment une envie de mieux travailler à l'école légèrement plus marquée que les enfants du groupe expérimental (86% contre 65% de réponses « vrai »).

Enfin, près de la moitié des enfants des 2 groupes dit comprendre « plutôt » vite ce qui est fait en classe lors du prétest (taux qui atteint près de 80% en tenant compte des réponses « vrai » et « plutôt vrai »). Mais après 4 mois, les enfants du groupe expérimental auraient besoin de davantage de temps pour comprendre ce qui est fait en classe, plus d'1/3 d'entre eux déclarant ne plus se retrouver dans ce propos.

Ainsi, les enfants du groupe témoin semblent avoir développé un concept de soi plus positif que les enfants du groupe expérimental, confirmant nos choix initiaux pour la constitution de ce groupe (des enfants rencontrant de grandes difficultés à l'Écrit ou manquant de confiance en eux) ; cette tendance semble s'accroître au fil du temps pour le groupe expérimental (baisse d'intérêt, de motivation, voire de confiance en soi).

➤ Apprendre dans un groupe de pairs

5 items du questionnaire ont davantage porté sur la socialisation et la place de l'enfant au sein d'un groupe de pairs en train d'apprendre.

Tableau 109 : Analyse des réponses au questionnaire collectif sur les items concernant l'expression au sein d'un groupe

Items concernés	Différences prétest/posttest (Wilcoxon)	Différences groupes témoin/expérimental (Mann & Whitney)	Différences type de réponses ( $\chi^2$ )
<b>2 : Je sais écouter ce que me dit quelqu'un, même quand je ne suis pas d'accord</b>	N-S W= 198 ; p= .144	N-S U <sub>t1</sub> = 210.5 ; p= .510	N-S $\chi^2_{t1} = 1.914$ ; ddl=3 ; p= .590
		N-S U <sub>t2</sub> = 183.5 ; p= .922	N-S $\chi^2_{t2} = 3.290$ ; ddl=3 ; p= .349
<b>18 : Je prends facilement la parole en classe</b>	N-S W= 127 ; p= .716	N-S U <sub>t1</sub> = 209.5 ; p= .528	N-S $\chi^2_{t1} = 2.862$ ; ddl=3 ; p= .413
		N-S U <sub>t2</sub> = 184 ; p= .944	N-S $\chi^2_{t2} = 3.441$ ; ddl=3 ; p= .328
<b>30 : C'est facile pour moi d'exprimer mes idées</b>	N-S W= 126 ; p= .702	N-S U <sub>t1</sub> = 144.5 ; p= .232	N-S $\chi^2_{t1} = 4.871$ ; ddl=3 ; p= .182
		N-S U <sub>t2</sub> = 191.5 ; p= .900	N-S $\chi^2_{t2} = 3.478$ ; ddl=3 ; p= .324
<b>46 : Je sais expliquer mon point de vue quand je ne suis pas d'accord avec quelqu'un</b>	N-S W= 76 ; p= .980	N-S U <sub>t1</sub> = 143 ; p= .221	N-S $\chi^2_{t1} = 2.566$ ; ddl=3 ; p= .463
		N-S U <sub>t2</sub> = 148.5 ; p= .279	N-S $\chi^2_{t2} = 3.953$ ; ddl=3 ; p= .267
<b>56 : Je sais travailler dans un groupe avec d'autres enfants de mon âge</b>	N-S W= 67.5 ; p= .651	N-S U <sub>t1</sub> = 196 ; p= .812	N-S $\chi^2_{t1} = 2.730$ ; ddl=2 ; p= .255
		N-S U <sub>t2</sub> = 240 ; p= .138	N-S $\chi^2_{t2} = 4.901$ ; ddl=3 ; p= .179

Pour la plupart des items concernés, les tests statistiques utilisés ne font pas apparaître de résultats significatifs. Ainsi, de façon générale, les enfants de CM2 interrogés disent facilement prendre la parole en classe (réponses « vrai » et « plutôt vrai » majoritaires), ce qui semble d'autant plus visible pour les enfants du groupe

témoin ; néanmoins, les enfants du groupe expérimental semblent davantage prendre d'assurance avec le temps.

De la même façon, il semble assez facile aux enfants de CM2 d'exprimer leurs idées (majorité de réponses « plutôt vrai »), même si près d'un tiers d'entre eux font part d'une certaine réserve ; au fil du temps, il serait d'ailleurs encore plus difficile pour certains enfants du groupe expérimental de pouvoir s'exprimer.

Pourtant, les enfants de CM2 déclarent généralement parvenir à exprimer leur point de vue, même quand il est différent de celui des autres, avec cependant cette fois-ci une majorité de réponses « vrai » pour le groupe expérimental et « plutôt vrai » pour le groupe témoin.

Par ailleurs, des tendances, mais non-significatives, semblent se détacher des résultats obtenus. Tous les enfants interrogés estiment ainsi bien savoir écouter ce qu'on leur dit, même quand ils ne sont pas d'accord. Toutefois, entre les deux passations du questionnaire, ils passent d'une majorité de réponses « vrai » à une majorité de réponses « plutôt vrai » (tendance non-significative).

Si travailler dans un groupe avec des enfants du même âge semble facile au premier abord pour l'ensemble des enfants interrogés (majorité de réponses « vrai » puis « plutôt vrai » lors du prétest), les enfants du groupe expérimental expriment un avis plus réservé lors du posttest.

Finalement, si les distributions sont comparables entre les deux groupes, dans les types de réponses données et aux deux temps d'analyse, certaines observations peuvent être tirées sur un plan plus qualitatif. Ainsi, une plus grande prise de conscience de ce que représente le travail en groupes (ou en sous-groupes) et des difficultés liées peut être observée : écoute de l'autre, prise en compte de son point de vue, capacité à développer et argumenter ses propres choix et idées, régulations entre les individus. Ceci n'empêche pas une certaine prise d'assurance, une plus grande aisance déclarée à l'oral et dans le groupe, notamment pour les enfants du groupe expérimental, ayant initialement une confiance en eux moins développée que les enfants du groupe témoin.

## I.1.b. Rapport à l'Écrit

Le rapport à l'Écrit des enfants est envisagé sous plusieurs angles, mettant en lien et faisant se répondre contexte familial et contexte scolaire.

### ➤ De l'école à la maison

Une série de 6 questions a permis d'investiguer le rapport à l'Écrit à la maison, dans le contexte familial<sup>40</sup>.

Tableau 110 : Analyse des réponses au questionnaire collectif sur les items concernant l'écrit, l'école et la famille

Items concernés	Différences prétest/posttest (Wilcoxon)	Différences groupes témoin/expérimental (Mann & Whitney)	Différences type de réponses ( $\chi^2$ )
3 : J'ai beaucoup de livres chez moi	<b>Tendance N-S</b> W= 60 ; p= .087	N-S U <sub>t1</sub> = 199.5 ; p= .726	N-S $\chi^2_{t1} = .696$ ; ddl=3 ; p= .874
		N-S U <sub>t2</sub> = 204.5 ; p= .624	N-S $\chi^2_{t2} = .938$ ; ddl=3 ; p= .816
22 : Mes parents me racontent des histoires de quand ils étaient à l'école	N-S W=145.5 ; p=.892	N-S U <sub>t1</sub> = 173 ; p= .705	N-S $\chi^2_{t1} = 2.437$ ; ddl=3 ; p= .487
		N-S U <sub>t2</sub> = 157 ; p= .408	N-S $\chi^2_{t2} = 1.043$ ; ddl=3 ; p= .791
28 : Mes parents sont contents de mon travail à l'école	N-S W= 49 ; p= .499	<b>Différence sign.</b> U <sub>t1</sub> = 266.5 ; p= .023	<b>Différence sign.</b> $\chi^2_{t1} = 8.844$ ; ddl=3 ; p= .031
		N-S U <sub>t2</sub> = 224 ; p= .305	N-S $\chi^2_{t2} = 3.635$ ; ddl=3 ; p= .304
37 : À la maison, on parle de ce que je fais à l'école	N-S W= 40.5 ; p= .143	N-S U <sub>t1</sub> = 144 ; p= .232	N-S $\chi^2_{t1} = 2.410$ ; ddl=3 ; p= .492
		N-S U <sub>t2</sub> = 156 ; p= .392	N-S $\chi^2_{t2} = 1.382$ ; ddl=3 ; p= .710
62 : Mes parents me lisaient des histoires quand j'étais petit	N-S W= 54 ; p= .267	N-S U <sub>t1</sub> = 197.5 ; p= .769	N-S $\chi^2_{t1} = .799$ ; ddl=3 ; p= .850
		N-S U <sub>t2</sub> = 204 ; p= .644	N-S $\chi^2_{t2} = 4.198$ ; ddl=3 ; p= .241
66 : À la maison, je vois mes parents lire et écrire	N-S W= 44.5 ; p= .644	<b>Tendance N-S</b> U <sub>t1</sub> = 244 ; p= .110	<b>Différence sign.</b> $\chi^2_{t1} = 8.402$ ; ddl=3 ; p= .038
		N-S U <sub>t2</sub> = 192.5 ; p= .878	N-S $\chi^2_{t2} = 5.787$ ; ddl=3 ; p= .122

Si la majorité des enfants déclare posséder beaucoup de livres à la maison (majorité de réponses « vrai »), près de 20% d'entre eux en auraient peu, voire pas (un quart de réponses « plutôt faux » et « faux »). Notons par ailleurs que le qualificatif

<sup>40</sup> Ces items avaient plus valeur à compléter les informations recueillies lors de la passation du DMA, notamment pour les enfants à qui il n'avait pas été possible de le faire passer ; les réponses obtenues pourront ainsi être utilisées dans une prochaine publication, pour faire le lien avec les travaux de Guérin-Pace (2009) auprès d'adultes en situation d'illettrisme.

« beaucoup » fait appel à la subjectivité de chacun, d'autant plus qu'entre prétest et posttest, les enfants mentionnent posséder moins de livres.

La façon dont ce qui se vit à l'école est abordé à la maison peut également être interrogée, du côté des parents comme des enfants. Un peu plus de la moitié des enfants de CM2 aurait entendu leurs parents raconter leurs souvenirs d'école, sans qu'il soit toutefois précisé s'il s'agissait d'un rapport positif ou négatif à l'école.

De façon générale, à la maison il semble assez courant de parler de ce qui est fait à l'école par les enfants (majorité de réponses « vrai » et « plutôt vrai »). Au fil du temps, les liens école-maison semblent d'ailleurs se renforcer dans les conversations entre enfants et parents (augmentation du taux de réponses « vrai »). Pourtant, certains enfants, notamment dans le groupe témoin, n'aborderait jamais ce sujet à la maison.

Enfin, la moitié des enfants de CM2 estime leurs parents contents de leur travail à l'école (majorité de réponses « vrai » puis « plutôt vrai »). Les enfants du groupe expérimental ont d'abord un avis plus mitigé que les enfants du groupe témoin (tendance non-significative, avec un tiers de réponses « vrai », « plutôt vrai » et « plutôt faux »), pour se rapprocher lors du posttest des réponses données par ces derniers.

Du côté des pratiques, la plupart des enfants rapportent des pratiques de lecture de leurs parents quand ces derniers étaient petits (majorité de réponses « vrai ») ; plus de 20% d'entre les enfants n'ont néanmoins pas ou peu connu ce type de pratiques (réponses « plutôt faux » et « faux »).

Les pratiques parentales de lecture-écriture observées par les enfants semblent plus nombreuses dans le groupe témoin par rapport au groupe expérimental ; les réponses « vrai » sont néanmoins majoritaires dans tous les cas.

Au final, les réponses à ces items nous renseignent sur la place de l'Écrit et de l'école au quotidien, par rapport au vécu familial, mais apportent peu d'informations directement exploitables par rapport à notre travail de recherche (notamment par rapport à la finesse des questions et donc des réponses apportées). Elles permettent néanmoins d'évoquer quelques distinctions entre groupe expérimental et groupe témoin (plus de pratiques parentales observées et de satisfaction vis-à-vis du travail scolaire du côté du groupe témoin) et font apparaître, quel que soit le groupe d'appartenance et pour chaque item, quelques enfants à la marge.

➤ En classe

Les représentations de l'Écrit en lien avec le contexte scolaire sont interrogées sous l'angle des pratiques, motivations et fonctions de l'Écrit, mais aussi des compétences et des difficultés rencontrées par les enfants de CM2 pour écrire, en questionnant par ailleurs l'utilisation de l'outil informatique.

*Motivations, pratiques et fonctions de l'Écrit*

Une série de 15 items a permis d'investiguer le domaine des pratiques, fonctions et motivations à utiliser l'Écrit chez les enfants de CM2.

De façon générale, les enfants de CM2 interrogés se reconnaissent dans les pratiques mentionnées et expriment des motivations et fonctions de l'Écrit assez marquées (majorité de réponses « vrai » pour plus de la moitié des items proposés, les réponses « vrai » restant les plus nombreuses pour les items restant). Ceci se vérifie d'autant plus lorsque la grande majorité d'entre eux réagit pour dire que lire-écrire ne sert pas seulement à l'école (80% de réponses « faux »).

L'Écrit est ainsi d'abord perçu et utilisé pour sa fonction sociale de communication. Suivent les fonctions pragmatique, en lien avec une motivation davantage centrée sur l'autonomie (se débrouiller, avoir un métier) et cognitive, où la motivation est plutôt centrée sur les apprentissages (apprendre, s'améliorer, s'informer).

Notons par ailleurs, dans les deux groupes d'enfants de CM2, qu'avec le temps, lire-écrire serait de moins en moins lié à une motivation par défaut, pour s'occuper, passer le temps ou ne pas rester sans rien faire (tendance non-significative entre pré et posttest sur l'item 47).

Dans le même ordre d'idées, les enfants de CM2 sont moins nombreux à percevoir l'intérêt de lire-écrire pour apprendre de nouvelles choses, mais semblent prendre conscience que lire-écrire peut servir à aider ses parents (différence significative prétest/posttest sur les items 44 et 58).

Tableau 111 : Analyse des réponses au questionnaire collectif sur les items concernant les motivations, pratiques et fonctions de l'Écrit

Items concernés	Différences prétest/posttest (Wilcoxon)	Différences groupes témoin/expérimental (Mann & Whitney)	Différences type de réponses ( $\chi^2$ )
5 : Lire-écrire, ça sert à savoir remplir des papiers, payer des factures	N-S W= 118 ; p= .526	N-S U <sub>t1</sub> = 136 ; p= .154	N-S $\chi^2_{t1} = .439$ ; ddl=3 ; p= .226
		N-S U <sub>t2</sub> = 178 ; p= .812	N-S $\chi^2_{t2} = 4.583$ ; ddl=3 ; p= .205
8 : être autonome, se débrouiller tout seul	N-S W= 78.5 ; p= .752	N-S U <sub>t1</sub> = 203.5 ; p= .644	N-S $\chi^2_{t1} = 4.380$ ; ddl=3 ; p= .223
		N-S U <sub>t2</sub> = 189 ; p= .967	N-S $\chi^2_{t2} = 1.474$ ; ddl=3 ; p= .688
14 : apprendre un métier et avoir un travail plus tard	N-S W= 62.5 ; p= .512	N-S U <sub>t1</sub> = 159.5 ; p= .440	N-S $\chi^2_{t1} = 4.126$ ; ddl=3 ; p= .248
		N-S U <sub>t2</sub> = 212.5 ; p= .475	N-S $\chi^2_{t2} = .994$ ; ddl=2 ; p= .608
20 : ne pas oublier, écrire pour se rappeler des choses	N-S W=155.5 ; p=.153	N-S U <sub>t1</sub> = 177.5 ; p= .790	N-S $\chi^2_{t1} = 1.721$ ; ddl=3 ; p= .632
		N-S U <sub>t2</sub> = 180.5 ; p= .856	N-S $\chi^2_{t2} = 1.232$ ; ddl=3 ; p= .745
26 : s'exprimer, dire ce qu'on pense des choses	N-S W= 134 ; p= .801	N-S U <sub>t1</sub> = 203 ; p= .664	N-S $\chi^2_{t1} = .254$ ; ddl=3 ; p= .968
		N-S U <sub>t2</sub> = 232.5 ; p= .200	N-S $\chi^2_{t2} = 3.211$ ; ddl=3 ; p= .360
29 : se divertir, se détendre, s'amuser	N-S W= 126 ; p= .413	N-S U <sub>t1</sub> = 181 ; p= .878	N-S $\chi^2_{t1} = 1.391$ ; ddl=3 ; p= .708
		<b>Tendance N-S</b> U <sub>t2</sub> = 121 ; <b>p= .063</b>	N-S $\chi^2_{t2} = 5.290$ ; ddl=3 ; p= .152
33 : seulement quand on est à l'école	N-S W= 32.5 ; p= .604	N-S U <sub>t1</sub> = 191.5 ; p= .900	N-S $\chi^2_{t1} = 3.923$ ; ddl=3 ; p= .270
		N-S U <sub>t2</sub> = 171 ; p= .664	N-S $\chi^2_{t2} = 2.797$ ; ddl=3 ; p= .424
39 : pouvoir se débrouiller tout seul quand on sera grand	N-S W= 30 ; p= .782	N-S U <sub>t1</sub> = 193.5 ; p= .856	N-S $\chi^2_{t1} = 1.474$ ; ddl=3 ; p= .688
		N-S U <sub>t2</sub> = 199.5 ; p= .726	N-S $\chi^2_{t2} = .255$ ; ddl=2 ; p= .894
44 : apprendre de nouvelles choses	<b>Différence sign.</b> W= 106 ; <b>p= .033</b>	N-S U <sub>t1</sub> = 158 ; p= .424	N-S $\chi^2_{t1} = 1.414$ ; ddl=1 ; p= .234
		N-S U <sub>t2</sub> = 207.5 ; p= .566	N-S $\chi^2_{t2} = 3.611$ ; ddl=2 ; p= .164
47 : s'occuper, passer le temps, ne pas rester à rien faire	<b>Tendance N-S</b> W= 134 ; <b>p= .107</b>	N-S U <sub>t1</sub> = 150 ; p= .305	N-S $\chi^2_{t1} = 1.856$ ; ddl=3 ; p= .603
		N-S U <sub>t2</sub> = 169 ; p= .624	N-S $\chi^2_{t2} = 1.224$ ; ddl=3 ; p= .747
50 : s'informer	N-S W= 102 ; p= .465	N-S U <sub>t1</sub> = 187 ; p= 1	N-S $\chi^2_{t1} = .810$ ; ddl=2 ; p= .667
		N-S U <sub>t2</sub> = 221 ; p= .347	N-S $\chi^2_{t2} = 1.849$ ; ddl=3 ; p= .604
54 : communiquer, écrire des lettres, donner de ses nouvelles	N-S W= 38 ; p= .642	N-S U <sub>t1</sub> = 155 ; p= .377	N-S $\chi^2_{t1} = 2.226$ ; ddl=2 ; p= .329
		N-S U <sub>t2</sub> = 205 ; p= .624	N-S $\chi^2_{t2} = .695$ ; ddl=2 ; p= .706
58 : aider ses parents	<b>Différence sign.</b> W= 72.5 ; <b>p= .024</b>	N-S U <sub>t1</sub> = 164.5 ; p= .528	N-S $\chi^2_{t1} = .942$ ; ddl=3 ; p= .815
		N-S U <sub>t2</sub> = 176.5 ; p= .769	N-S $\chi^2_{t2} = 2.521$ ; ddl=3 ; p= .471
65 : améliorer son niveau scolaire, avoir des meilleures notes à l'école	N-S W= 62 ; p= .527	N-S U <sub>t1</sub> = 173 ; p= .705	N-S $\chi^2_{t1} = .510$ ; ddl=2 ; p= .775
		N-S U <sub>t2</sub> = 233.5 ; p= .190	N-S $\chi^2_{t2} = 2.597$ ; ddl=2 ; p= .273
69 : prendre du plaisir à lire, écrire, apprendre	N-S W= 83 ; p= .907	N-S U <sub>t1</sub> = 220.5 ; p= .347	N-S $\chi^2_{t1} = 4.030$ ; ddl=3 ; p= .258
		N-S U <sub>t2</sub> = 212 ; p= .492	N-S $\chi^2_{t2} = 1.536$ ; ddl=3 ; p= .674

Enfin, plus des 2/3 des enfants de CM2 pensent que lire-écrire peut servir à se divertir, se détendre, s’amuser, lors de la première passation du questionnaire. Quand ils sont réinterrogés à ce propos, les enfants du groupe expérimental maintiennent leur point de vue, tandis que lire-écrire semble être une moindre source de détente et de divertissement pour les enfants du groupe témoin (tendance non-significative sur l’item 29).

Les pratiques et fonctions de l’Écrit apparaissent ainsi relativement familières dans le quotidien de ce que déclarent les enfants de CM2, où communiquer, apprendre et gagner en autonomie ne se bornerait pas seulement au cadre scolaire. Si avec le temps, une certaine baisse d’intérêt ou de motivation peut se faire sentir chez l’ensemble des enfants de CM2, il n’en demeure pas moins que les enfants du groupe expérimental maintiennent un certain plaisir et un aspect ludique à utiliser l’Écrit, au regard des enfants du groupe témoin.

#### *Utilisation de l’outil informatique*

Une série de 4 items a permis de recueillir des informations sur l’utilisation de l’outil informatique, notamment quand il est question d’écrire des textes.

Tableau 112 : Analyse des réponses au questionnaire collectif sur les items concernant l’outil informatique

Items concernés	Différences prétest/posttest (Wilcoxon)	Différences groupes témoin/expérimental (Mann & Whitney)	Différences type de réponses ( $\chi^2$ )
4 : Écrire avec un ordinateur, c’est plus facile pour moi qu’écrire avec un stylo	<b>Différence sign.</b> W= 24 ; p= .004	<b>Différence sign.</b> U <sub>t1</sub> = 116.5 ; p= .045	N-S $\chi^2_{t1} = 5.607$ ; ddl=3 ; p= .132
		N-S U <sub>t2</sub> = 133 ; p= .131	<b>Différence sign.</b> $\chi^2_{t2} = 9.757$ ; ddl=3 ; p= .021
13 : Je sais utiliser un ordinateur pour faire des recherches sur Internet	N-S W= 9 ; p= .680	N-S U <sub>t1</sub> = 165 ; p= .547	N-S $\chi^2_{t1} = 1.840$ ; ddl=2 ; p= .398
		N-S U <sub>t2</sub> = 187 ; p= 1	N-S $\chi^2_{t2} = 2.093$ ; ddl=3 ; p= .553
23 : Je sais utiliser un ordinateur pour écrire des textes	<b>Tendance N-S</b> W= 6 ; p= .084	N-S U <sub>t1</sub> = 179.5 ; p= .834	N-S $\chi^2_{t1} = .206$ ; ddl=3 ; p= .977
		N-S U <sub>t2</sub> = 146 ; p= .255	N-S $\chi^2_{t2} = 3.212$ ; ddl=3 ; p= .360
55 : Quand j’écris avec un ordinateur, je sais utiliser le correcteur orthographique pour corriger mes erreurs	<b>Différence sign.</b> W= 22 ; p= .028	N-S U <sub>t1</sub> = 162 ; p= .492	N-S $\chi^2_{t1} = 2.646$ ; ddl=3 ; p= .449
		N-S U <sub>t2</sub> = 204.5 ; p= .624	N-S $\chi^2_{t2} = 2.805$ ; ddl=3 ; p= .423

Utiliser un ordinateur semble généralement assez familier aux enfants de CM2, qu'il s'agisse de faire des recherches sur Internet (la très grande majorité des enfants interrogés se dit à l'aise avec un ordinateur pour faire des recherches sur Internet, avec plus de 80% de réponses « vrai ») ou d'écrire. Entre les deux passations du questionnaire, les enfants de CM2 déclarent d'ailleurs une plus grande aisance pour écrire avec un ordinateur qu'avec un stylo (différence prétest/posttest significative sur l'item 4). Au temps 1, les enfants du groupe expérimental se disent davantage à l'aise avec un ordinateur, par rapport aux enfants du groupe témoin (différence significative entre les deux groupes au temps 1). Autrement dit, l'écriture manuscrite serait un exercice plus difficile pour les enfants du groupe expérimental que pour les enfants du groupe témoin. Néanmoins, au temps 2, cette différence disparaît d'un point de vue statistique : les deux groupes reviennent à des distributions comparables, mais continuent à se différencier de par le type de réponses données (différence significative : très grande majorité de réponses « vrai » et « plutôt vrai » pour les enfants du groupe expérimental, tandis que les réponses données par les enfants du groupe témoin se répartissent entre les quatre choix possibles).

Avec le temps, les enfants interrogés sembleraient même avoir gagné en aisance pour écrire des textes avec un ordinateur (tendance non-significative sur l'item 23) ; pour autant, lors des deux temps du recueil des données, les réponses « vrai » sont largement majoritaires (plus de 70% de réponses « vrai »).

Enfin, il semble y avoir un réel essor de l'utilisation du correcteur orthographique pour écrire des textes sur l'ordinateur (différence significative sur l'item 55), qui semble encore plus marqué pour les enfants du groupe témoin (pour qui le taux de réponses « vrai » passe de 50 à 80%), que pour les enfants du groupe expérimental.

Les enfants de CM2 semblent ainsi indiquer certaines facilités pour utiliser l'outil informatique, même lorsqu'il s'agit d'écrire, l'aspect nouvelle technologie rendant peut-être l'exercice plus ludique, plus rassurant ou semblant demander moins d'efforts que l'écriture de type papier/crayon. Cette aisance va d'ailleurs se développer avec le temps.

Pour ce qui est du correcteur orthographique, son utilisation était règlementée lors des ateliers du Journal Scolaire, pour que les enfants puissent dans un premier temps oser écrire, plus librement, sans se soucier d'éventuelles erreurs, alors que cette option était activée par défaut quand les enfants utilisaient les ordinateurs dans

le cadre scolaire ; c'est une explication partielle de la différence de mesure avant/après obtenue.

*Compétences générales en expression écrite*

10 items ont été proposés pour évaluer la façon dont les enfants de CM2 perçoivent leurs compétences pour écrire.

Tableau 113 : Analyse des réponses au questionnaire collectif sur les items concernant l'expression écrite en générale

Items concernés	Différences prétest/posttest (Wilcoxon)	Différences groupes témoin/expérimental (Mann & Whitney)	Différences type de réponses ( $\chi^2$ )
11 : Quand j'écris quelque chose, je suis content de moi	N-S W= 254 ; p= .216	N-S U <sub>t1</sub> = 179 ; p= .834	N-S $\chi^2_{t1}$ = 2.029 ; ddl=3 ; p= .566
		N-S U <sub>t2</sub> = 182 ; p= .900	N-S $\chi^2_{t2}$ = 1.710 ; ddl=3 ; p= .635
21 : Je suis fort en orthographe quand j'écris un texte	Tendance N-S W= 142 ; p= .052	N-S U <sub>t1</sub> = 222 ; p= .333	N-S $\chi^2_{t1}$ = 1.619 ; ddl=3 ; p= .655
		N-S U <sub>t2</sub> = 189.5 ; p= .944	N-S $\chi^2_{t2}$ = 3.152 ; ddl=3 ; p= .369
27 : Je sais utiliser beaucoup de mots différents quand j'écris un texte	N-S W=174.5 ; p= .456	N-S U <sub>t1</sub> = 179.5 ; p= .834	N-S $\chi^2_{t1}$ = .559 ; ddl=3 ; p= .906
		N-S U <sub>t2</sub> = 213.5 ; p= .457	N-S $\chi^2_{t2}$ = 2.138 ; ddl=3 ; p= .544
36 : Quand j'écris, je n'ai pas peur de faire de fautes	<b>Différence sign.</b> W= 60.5 ; p= .025	N-S U <sub>t1</sub> = 233.5 ; p= .190	N-S $\chi^2_{t1}$ = 2.338 ; ddl=3 ; p= .505
		N-S U <sub>t2</sub> = 148.5 ; p= .279	N-S $\chi^2_{t2}$ = 3.953 ; ddl=3 ; p= .267
38 : J'ai beaucoup d'idées quand j'écris un texte	N-S W= 81 ; p= .480	N-S U <sub>t1</sub> = 158 ; p= .424	Tendance N-S $\chi^2_{t1}$ = 7.449 ; ddl=3 ; p= .059
		N-S U <sub>t2</sub> = 180 ; p= .856	N-S $\chi^2_{t2}$ = 1.228 ; ddl=3 ; p= .746
42 : Comparé aux enfants de mon âge, je suis fort en expression écrite	N-S W= 54.5 ; p= .512	N-S U <sub>t1</sub> = 156 ; p= .392	N-S $\chi^2_{t1}$ = 1.077 ; ddl=3 ; p= .783
		N-S U <sub>t2</sub> = 173.5 ; p= .705	N-S $\chi^2_{t2}$ = .189 ; ddl=3 ; p= .979
49 : Je sais bien ordonner mes idées quand j'écris un texte	N-S W=125.5 ; p=.707	N-S U <sub>t1</sub> = 196 ; p= .812	N-S $\chi^2_{t1}$ = 1.477 ; ddl=3 ; p= .688
		N-S U <sub>t2</sub> = 151 ; p= .319	N-S $\chi^2_{t2}$ = 1.676 ; ddl=3 ; p= .642
57 : Je sais bien respecter la grammaire et la conjugaison quand j'écris un texte	N-S W=241.5 ; p=.292	N-S U <sub>t1</sub> = 221 ; p= .347	N-S $\chi^2_{t1}$ = 5.309 ; ddl=3 ; p= .150
		N-S U <sub>t2</sub> = 184 ; p= .944	N-S $\chi^2_{t2}$ = .256 ; ddl=3 ; p= .968
61 : Je sais bien me corriger quand j'écris un texte	N-S W= 183 ; p= .565	<b>Différence sign.</b> U <sub>t1</sub> = 110.5 ; p= .029	N-S $\chi^2_{t1}$ = 5.671 ; ddl=3 ; p= .129
		N-S U <sub>t2</sub> = 235.5 ; p= .172	N-S $\chi^2_{t2}$ = 3.244 ; ddl=3 ; p= .355
68 : Je fais toujours un brouillon quand j'écris un texte	<b>Différence sign.</b> W=143.5 ; p=.046	N-S U <sub>t1</sub> = 191.5 ; p= .900	N-S $\chi^2_{t1}$ = .985 ; ddl=3 ; p= .805
		N-S U <sub>t2</sub> = 196.5 ; p= .790	N-S $\chi^2_{t2}$ = .822 ; ddl=3 ; p= .844

Globalement, les enfants de CM2 expriment une certaine satisfaction vis-à-vis de leurs compétences à l'Écrit. Ils se disent plutôt contents d'eux quand ils écrivent, capables d'utiliser de nombreux mots différents, d'avoir des idées et de les ordonner, de se corriger (majorité de réponses « plutôt vrai » puis « vrai » aux items 11, 27, 38, 49, 61). Avec le temps, les enfants de CM2 sont par contre de moins en moins nombreux à déclarer systématiquement faire un brouillon pour écrire un texte (différence significative prétest/posttest sur l'item 68).

D'un point de vue plus qualitatif, les enfants du groupe expérimental peuvent légèrement se détacher des enfants du groupe témoin. Ils semblent ainsi monter en compétences quand il s'agit d'ordonner leurs idées (passage d'une majorité de réponses « plutôt vrai » à « vrai » pour l'item 49) ou respecter grammaire et conjugaison (passage d'une majorité de réponses « plutôt faux » à « plutôt vrai »). Au contraire, lors du prétest, les enfants du groupe expérimental sont plus nombreux que les enfants du groupe témoin à penser savoir bien se corriger quand ils écrivent un texte (différence significative entre les groupes à  $t_1$  pour l'item 61) ; lors du posttest, l'équilibre est rétabli entre les deux groupes, les enfants du groupe expérimental ayant pu prendre conscience de la difficulté à se corriger.

Malgré les compétences déclarées, la majorité des enfants de CM2 affiche un manque de confiance en soi général face à l'Écrit quand ils ont à se situer dans un groupe de pairs (majorité de réponses « plutôt faux » sur l'item 42). Avec le temps, ils témoignent également d'une moins grande assurance en leurs compétences orthographiques (tendance non-significative prétest/posttest sur l'item 21), qui semble compensée, particulièrement pour les enfants du groupe expérimental, par une plus grande prise de confiance en ses capacités, donnant le droit d'oser écrire, sans peur de faire des fautes (différence significative prétest/posttest sur l'item 36).

Ainsi les enfants de CM2, même s'ils font état d'un manque de confiance en eux, sont capables de reconnaître certaines de leurs compétences en situation de production d'écrits. Les enfants du groupe expérimental notamment semblent gagner en assurance sur certains aspects (syntaxe, grammaire, conjugaison), tout en prenant conscience de la difficulté d'autres aspects (se corriger par exemple).

Perception des difficultés

6 items ont eu pour objectif de recueillir des informations sur la façon dont les enfants de CM2 perçoivent et se comportent face aux difficultés rencontrées.

Est-ce qu'il est grave de ne pas comprendre certaines choses à l'école ? Cet item donne lieu à des réponses extrêmes (majorité de réponses « vrai » ou « faux », particulièrement lors du prétest), qui vont finalement s'équilibrer les unes les autres. Autrement dit, si la moitié des enfants interrogés semble gênée de ne pas comprendre certaines choses, l'autre moitié ne juge pas cela important (à moins que la formulation négative de la proposition « ce n'est pas grave » ait porté à confusion). La majorité des enfants de CM2 interrogés témoigne néanmoins d'une certaine volonté de dépasser ses difficultés, en essayant de faire les exercices, même quand ils les jugent difficiles (majorité de réponses « vrai »).

Tableau 114 : Analyse des réponses au questionnaire collectif sur les items concernant les difficultés rencontrées

Items concernés	Différences prétest/posttest (Wilcoxon)	Différences groupes témoin/expérimental (Mann & Whitney)	Différences type de réponses ( $\chi^2$ )
6 : Je peux aider mes camarades quand ils n'ont pas compris quelque chose	<b>Différence sign.</b> W= 66 ; p= .002	N-S U <sub>t1</sub> = 183 ; p= .922	N-S $\chi^2_{t1} = 2.093$ ; ddl=3 ; p= .553
		N-S U <sub>t2</sub> = 197 ; p= .790	N-S $\chi^2_{t2} = 2.893$ ; ddl=3 ; p= .408
12 : Ce n'est pas grave s'il y a des choses que je ne comprends pas à l'école	N-S W= 161 ; p= .473	N-S U <sub>t1</sub> = 166.5 ; p= .566	Tendance N-S $\chi^2_{t1} = 7.143$ ; ddl=3 ; p= .067
		N-S U <sub>t2</sub> = 207 ; p= .585	N-S $\chi^2_{t2} = 3.212$ ; ddl=3 ; p= .360
31 : Je cherche des mots dans le dictionnaire pour vérifier ce que j'ai écrit	<b>Différence sign.</b> W=236.5 ; p=.011	N-S U <sub>t1</sub> = 168.5 ; p= .604	N-S $\chi^2_{t1} = .714$ ; ddl=3 ; p= .870
		N-S U <sub>t2</sub> = 164.5 ; p= .528	N-S $\chi^2_{t2} = 4.755$ ; ddl=3 ; p= .191
41 : J'essaye toujours de faire l'exercice, même quand c'est difficile	N-S W= 56 ; p= .821	N-S U <sub>t1</sub> = 163.5 ; p= .510	N-S $\chi^2_{t1} = 1.829$ ; ddl=3 ; p= .609
		N-S U <sub>t2</sub> = 207.5 ; p=.566	N-S $\chi^2_{t2} = .817$ ; ddl=3 ; p= .845
52 : Quand je fais des erreurs, j'essaye de comprendre pourquoi	N-S W=100.5 ; p=.224	N-S U <sub>t1</sub> = 203 ; p= .664	N-S $\chi^2_{t1} = 1.359$ ; ddl=2 ; p= .507
		Tendance N-S U <sub>t2</sub> = 247.5 ; p= .087	<b>Différence sign.</b> $\chi^2_{t2} = 8.499$ ; ddl=3 ; p= .037
60 : Quand j'écris, je me relis pour voir si j'ai fait des erreurs	Tendance N-S W=164.5 ; p=.077	N-S U <sub>t1</sub> = 205.5 ; p= .604	N-S $\chi^2_{t1} = 2.486$ ; ddl=3 ; p= .478
		N-S U <sub>t2</sub> = 222.5 ; p= .319	N-S $\chi^2_{t2} = 5.758$ ; ddl=3 ; p= .124

Au-delà de ce constat, entre prétest et posttest, les réponses données par les enfants de CM2 semblent aller dans le sens d'un léger changement dans leurs pratiques face au travail scolaire et à l'Écrit. Ainsi les enfants de CM2 sont de moins en moins nombreux à déclarer pouvoir aider leurs camarades quand ils n'ont pas compris quelque chose, à faire appel au dictionnaire ou à se relire pour vérifier leurs écrits (différence significative sur les items 6 et 31 et tendance non-significative sur l'item 60). De plus, lors du posttest, les enfants du groupe expérimental vont se différencier des enfants du groupe témoin, en étant moins enclins à comprendre les causes de leurs erreurs (différence significative dans les types de réponses données à l'item 52)

Finalement, de la même façon que les enfants de CM2 se reconnaissent des compétences à l'Écrit, ils sont aussi capables de prendre conscience de certaines difficultés, mais qui semblent moins facilement abordables ou jugées moins importantes. Le sentiment de gêne n'apparaît qu'en filigrane dans les réponses données par les enfants. Ces derniers ne cherchent d'ailleurs pas à comprendre les causes de leurs difficultés ou à mettre en place d'autres stratégies pour tenter de les dépasser, telles qu'il leur était notamment proposées lors des ateliers du Journal Scolaire.

#### *Attribution des appréciations reçues en expression écrite*

Dans le questionnaire, une série de 8 items a eu pour but de mieux comprendre les causes des difficultés et réussites en expression écrite du point de vue des enfants de CM2 (attribution interne ou externe).

En premier lieu, les enfants de CM2 attribuent leur réussite à l'Écrit au travail de l'enseignant, soit une attribution externe. Mais les causes d'attribution interne (être attentif, fournir un travail régulier, fréquence des pratiques d'écriture, notion de plaisir) occupent ensuite une grande place pour expliquer leur réussite.

Tableau 115 : Analyse des réponses au questionnaire collectif sur les items concernant les appréciations en expression écrite

Items concernés	Différences prétest/posttest (Wilcoxon)	Différences groupes témoin/expérimental (Mann & Whitney)	Différences type de réponses ( $\chi^2$ )
<b>10 : Quand j'ai de bonnes appréciations en expression écrite, c'est parce que j'ai eu de la chance</b>	N-S W=123.5 ; p=.653	N-S U <sub>t1</sub> = 207 ; p= .585	N-S $\chi^2_{t1}$ = 2.907 ; ddl=3 ; p= .406
		N-S U <sub>t2</sub> = 169 ; p= .624	N-S $\chi^2_{t2}$ = 1.517 ; ddl=3 ; p= .678
<b>17 : j'écris souvent</b>	N-S W=215.5 ; p=.717	N-S U <sub>t1</sub> = 208 ; p= .566	N-S $\chi^2_{t1}$ = .907 ; ddl=3 ; p= .824
		N-S U <sub>t2</sub> = 168 ; p= .604	N-S $\chi^2_{t2}$ = 2.449 ; ddl=3 ; p= .485
<b>25 : je suis attentif en cours d'expression écrite</b>	N-S W= 86 ; p= .704	N-S U <sub>t1</sub> = 189.5 ; p= .944	N-S $\chi^2_{t1}$ = .819 ; ddl=3 ; p= .845
		N-S U <sub>t2</sub> = 169 ; p= .624	N-S $\chi^2_{t2}$ = .990 ; ddl=3 ; p= .804
<b>32 : j'y ai trouvé du plaisir, de l'amusement</b>	N-S W= 90 ; p= .559	N-S U <sub>t1</sub> = 180.5 ; p= .856	N-S $\chi^2_{t1}$ = 1.975 ; ddl=3 ; p= .578
		N-S U <sub>t2</sub> = 187.5 ; p= 1	N-S $\chi^2_{t2}$ = 2.224 ; ddl=3 ; p= .527
<b>35 : l'enseignant m'a bien fait travailler avant</b>	N-S W=103.5 ; p=.186	N-S U <sub>t1</sub> = 202.5 ; p= .664	N-S $\chi^2_{t1}$ = .885 ; ddl=3 ; p= .829
		<b>Tendance</b> N-S U <sub>t2</sub> = 248.5 ; p= .081	<b>Tendance</b> N-S $\chi^2_{t2}$ = 7.275 ; ddl=3 ; p= .064
<b>43 : j'ai travaillé régulièrement</b>	N-S W= 154 ; p= .809	N-S U <sub>t1</sub> = 159 ; p= .440	<b>Tendance</b> N-S $\chi^2_{t1}$ = 7.317 ; ddl=3 ; p= .062
		N-S U <sub>t2</sub> = 201.5 ; p= .685	N-S $\chi^2_{t2}$ = 2.364 ; ddl=3 ; p= .500
<b>53 : je suis doué pour ça</b>	N-S W= 87 ; p= .600	N-S U <sub>t1</sub> = 164 ; p= .528	N-S $\chi^2_{t1}$ = 2.489 ; ddl=3 ; p= .477
		N-S U <sub>t2</sub> = 208 ; p= .566	N-S $\chi^2_{t2}$ = .768 ; ddl=3 ; p= .857
<b>64 : le travail à faire était facile</b>	N-S W= 150 ; p= .509	N-S U <sub>t1</sub> = 314 ; p= .475	N-S $\chi^2_{t1}$ = 3.688 ; ddl=3 ; p= .297
		N-S U <sub>t2</sub> = 152.5 ; p= .333	N-S $\chi^2_{t2}$ = 2.396 ; ddl=3 ; p= .494

L'enseignant tiendrait ainsi une place importante dans les apprentissages des enfants de CM2 : il est notamment vu comme un adulte, doté de connaissances à transmettre, avec qui un lien affectif peut être tissé... Mais si l'enseignant est jugé par les enfants comme responsable de leurs réussites, il serait, par le même raisonnement, aussi responsable de leurs difficultés, ce qui nous invite à poursuivre le travail métacognitif autour de la prise de conscience des compétences et difficultés pour aller vers une plus grande estime de soi.

### I.1.c. Rapport au journal

Après avoir exploré le rapport à l'Écrit en général, recentrons-nous sur le rapport au journal. Plusieurs rubriques du questionnaire ont ainsi permis d'explorer la connaissance que les ont du support journal, en termes de pratiques comme de fonctions.

#### ➤ Connaissance générale du support journal

L'ensemble des enfants interrogés lors du prétest (soit les 46 répondants) déclare connaître au moins un titre de journal parmi ceux proposés.

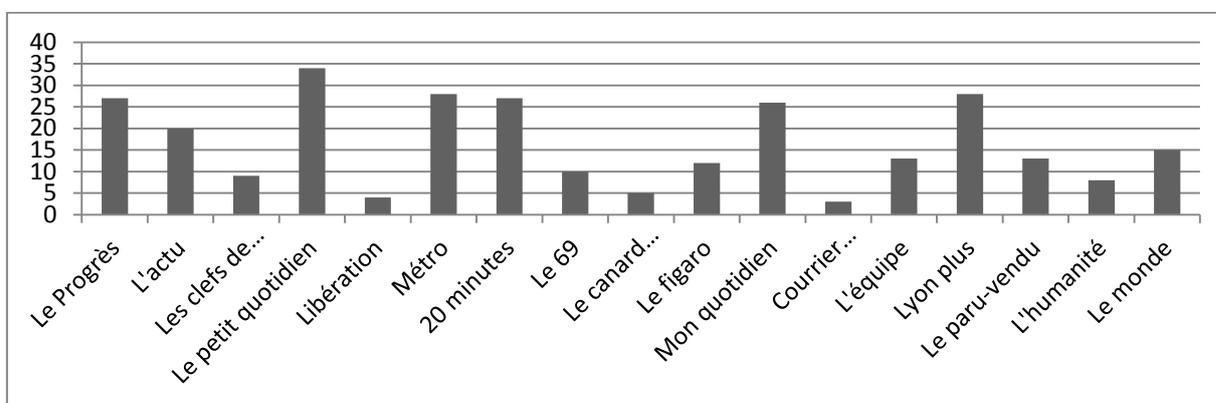


Figure 42 : Connaissances déclarées des titres de journaux par les enfants de CM2

Le **journal le plus reconnu** est ainsi *Le petit quotidien* (cité par 34 enfants, soit 74% des enfants de CM2), journal jeunesse dont quelques exemplaires sont mis à disposition des enfants dans leur classe. Suivent parmi les titres proposés *Métro*, *Lyon Plus*, *20 minutes*, *Le Progrès* et *Mon quotidien*, à savoir des journaux gratuits, le quotidien régional le plus diffusé et un autre journal jeunesse, tous étant cités par plus de 50% des enfants de CM2 rencontrés.

Nous remarquons, suite aux commentaires laissés par les enfants dans l'espace libre du questionnaire prévu à cet effet, une certaine ambiguïté par rapport au terme même de **journal**. Les enfants citent ainsi majoritairement des titres de magazines (publication périodique illustrée), qu'avec notre regard d'adulte nous différencions des journaux (publication périodique donnant des informations ou des opinions sur les nouvelles politiques, culturelles, économiques, sociales...).

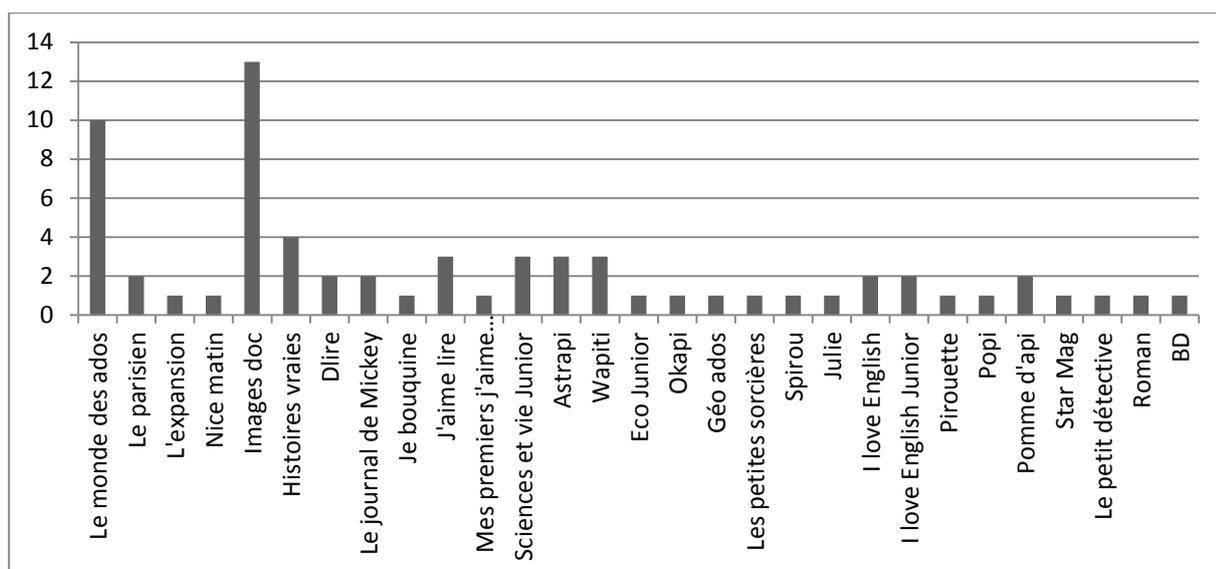


Figure 43 : Autres noms de « journaux » cités par les enfants de CM2

Ce qui peut aussi nous intéresser par ailleurs, c'est de savoir si les enfants participant aux ateliers du Journal Scolaire, ont intégré dans leur liste les journaux qui y ont été abordés et travaillés, à savoir les quotidiens gratuits lyonnais (*20 Minutes*, *Métro* et *Lyon Plus*). Sur les 17 enfants ayant participé aux ateliers du Journal Scolaire et répondu au questionnaire, ils étaient initialement 5 (Alicia, Camille Q., Julia, Marley et Nabi) à déclarer ne pas connaître au moins l'un de ces trois journaux. Les ateliers du Journal Scolaire ont permis à 4 d'entre eux de découvrir au moins un nouveau titre (*Métro* pour Marley, *Lyon Plus* pour Julia et *20 minutes* pour Camille Q., Julia et Nabi).

Notons enfin que sur les 40 enfants de CM2 ayant répondu au questionnaire collectif en posttest, 4 pensent à mentionner le Journal Scolaire de l'école (Sacha et Thomas D., ayant participé à sa rédaction, mais aussi Maona et Camille P.).

#### ➤ Pratiques déclarées liées au journal

5 items ont permis d'explorer les pratiques des enfants de CM2 face au journal, pour mieux cerner leur intérêt pour ce support.

Tableau 116 : Analyse des réponses au questionnaire collectif sur les items concernant les pratiques liées au journal

Items concernés	Différences prétest/posttest (Wilcoxon)	Différences groupes témoin/expérimental (Mann & Whitney)	Différences type de réponses ( $\chi^2$ )
9 : J'ai déjà lu un journal	<b>Différence sign.</b> W= 10.5; <b>p= .023</b>	N-S U <sub>t1</sub> = 183 ; p= .922	N-S $\chi^2_{t1} = .934$ ; ddl=3 ; p= .817
		N-S U <sub>t2</sub> = 182.5 ; p= .900	N-S $\chi^2_{t2} = 2.229$ ; ddl=3 ; p= .526
16 : Je lis souvent le journal	N-S W= 74 ; p= .599	N-S U <sub>t1</sub> = 182.5 ; p= .900	N-S $\chi^2_{t1} = .786$ ; ddl=3 ; p= .853
		N-S U <sub>t2</sub> = 153.5 ; p= .347	N-S $\chi^2_{t2} = 1.611$ ; ddl=3 ; p= .657
51 : Je vois des gens de ma famille lire le journal	N-S W=101.5 ; p=.613	N-S U <sub>t1</sub> = 210.5 ; p= .510	N-S $\chi^2_{t1} = 2.473$ ; ddl=3 ; p= .480
		N-S U <sub>t2</sub> = 219 ; p= .377	N-S $\chi^2_{t2} = 2.358$ ; ddl=3 ; p=.502
59 : C'est facile de lire le journal	N-S W= 68 ; p= 1	N-S U <sub>t1</sub> = 144 ; p= .232	N-S $\chi^2_{t1} = 2.473$ ; ddl=3 ; p=.480
		N-S U <sub>t2</sub> = 184.5 ; p= .944	N-S $\chi^2_{t2} = 2.771$ ; ddl=3 ; p=.428
70 : C'est intéressant de lire le journal	N-S W= 72 ; p= .538	N-S U <sub>t1</sub> = 161.5 ; p= .475	N-S $\chi^2_{t1} = 1.441$ ; ddl=3 ; p= .696
		<b>Différence sign.</b> U <sub>t2</sub> = 116 ; <b>p= .045</b>	N-S $\chi^2_{t2} = 4.906$ ; ddl=3 ; p= .179

Nous pouvons d'abord constater que les enfants de CM2 sont de plus en plus nombreux à mentionner des pratiques de lecture de journaux (différence significative prétest/posttest sur l'item 9). À noter que lors du deuxième temps d'investigation, les enfants du groupe expérimental ont tous déclaré avoir déjà lu un journal (plus aucune réponse « faux »). Ces pratiques personnelles de lecture semblent néanmoins relativement marginales (plus de la moitié de réponses « faux » et « plutôt faux » concernant la fréquence de lecture), bien que lors du posttest, plusieurs enfants du groupe expérimental semblent avoir augmenté leur fréquence de lecture du journal. Par ailleurs, les enfants de CM2 déclarent généralement voir des membres de leur famille lire le journal et ces pratiques observées vont avoir tendance à se répandre avec le temps.

Finalement, pour les enfants de CM2, lire le journal serait facile et intéressant. Les ateliers du Journal Scolaire semblent d'ailleurs avoir apporté aux enfants du groupe expérimental un plus grand intérêt pour ce support (différence significative entre les groupes à t<sub>2</sub> sur l'item 70)

Ainsi, lire le journal semble assez courant dans le quotidien des enfants de CM2 (et plus particulièrement en termes de pratiques observées). Bien que perçu comme une

activité facile, lire le journal doit aussi être considéré comme une activité porteuse de sens et d'intérêt pour conduire à un développement et/ou un changement dans les pratiques de lecture des enfants de CM2.

➤ Fonctions déclarées liées au journal

Enfin, 4 items ont visé à mettre en évidence les fonctions du journal perçues par les enfants de CM2.

Tableau 117 : Analyse des réponses au questionnaire collectif sur les items concernant les fonctions liées au journal

Items concernés	Différences prétest/posttest (Wilcoxon)	Différences groupes témoin/expérimental (Mann & Whitney)	Différences type de réponses ( $\chi^2$ )
24 : Lire le journal c'est pour s'amuser, faire des jeux	N-S W= 99 ; p= .212	N-S U <sub>t1</sub> = 138 ; p= .172	N-S $\chi^2_{t1} = 4.853$ ; ddl=3 ; p= .205
		N-S U <sub>t2</sub> = 155.5 ; p= .377	N-S $\chi^2_{t2} = 2.631$ ; ddl=3 ; p= .501
34 : s'instruire, apprendre des choses	N-S W= 59 ; p= .660	N-S U <sub>t1</sub> = 159 ; p= .440	N-S $\chi^2_{t1} = .849$ ; ddl=2 ; p= .654
		N-S U <sub>t2</sub> = 202 ; p= .685	N-S $\chi^2_{t2} = 1.563$ ; ddl=3 ; p= .668
40 : s'informer, suivre l'actualité	N-S W= 52.5 ; p= 1	N-S U <sub>t1</sub> = 156 ; p= .392	N-S $\chi^2_{t1} = 2.092$ ; ddl=3 ; p= .553
		N-S U <sub>t2</sub> = 186.5 ; p= .989	N-S $\chi^2_{t2} = .060$ ; ddl=2 ; p= .970
45 : s'occuper quand on n'a rien à faire	N-S W= 72 ; p= .120	N-S U <sub>t1</sub> = 136.5 ; p= .154	N-S $\chi^2_{t1} = 3.276$ ; ddl=3 ; p= .351
		<b>Tendance</b> N-S U <sub>t2</sub> = 124 ; <b>p= .077</b>	N-S $\chi^2_{t2} = 3.914$ ; ddl=3 ; p= .271

Pour les enfants de CM2 interrogés, lire le journal permet avant tout de s'informer, puis d'apprendre des choses et peut enfin revêtir des aspects ludiques.

La motivation par défaut « s'occuper quand on n'a rien à faire » apparaît en dernière position, mais semble se développer avec le temps, notamment pour les enfants du groupe expérimental.

Ainsi lire le journal est principalement relié à une fonction cognitive, ayant pour but d'apprendre et de s'informer, mais les enfants du groupe expérimental découvrent progressivement que cette pratique permet aussi de s'occuper : au-delà d'une motivation par défaut, ce phénomène peut peut-être être entendu comme une

diversification des pratiques de lecture, avec l'idée qu'il est possible de lire le journal, sans forcément vouloir s'informer ou s'instruire.

### I.1.d. Synthèse

De façon générale, les enfants de CM2 ont une perception d'eux-mêmes en tant qu'élèves plutôt positive. Ils se montrent généralement satisfaits face aux efforts et au travail qu'ils fournissent à l'école, mais estiment leur enseignant responsable de leur réussite. S'il leur est plus facile de témoigner de leurs compétences à l'Écrit, ils prennent néanmoins conscience de certaines difficultés rencontrées. Ils se déclarent à l'aise avec l'outil informatique, même lorsqu'il s'agit d'écrire. L'utilisation de l'Écrit est globalement ancrée dans leur quotidien, à l'école comme à la maison. Plus spécifiquement, lire le journal s'avère être une pratique de plus en plus courante, personnelle comme observée.

Penchons-nous à présent sur ce qui tend à distinguer les enfants du groupe expérimental, ayant participé aux ateliers du Journal Scolaire, du reste des enfants de CM2.

Tout d'abord, nos choix initiaux pour constituer le groupe expérimental se retrouvent. En effet, ces enfants ont construit un concept de soi moins positif et une confiance en soi moins développée que les enfants du groupe témoin (par exemple, perception de l'avis de l'enseignant et des parents sur leur travail scolaire mitigée, envie de travailler à l'école moins marquée, moins grande facilité pour prendre la parole en classe ou apprendre ses leçons, besoin de davantage de temps pour comprendre ce qui est fait en classe...). Toutefois, suite aux ateliers du Journal Scolaire, les réponses des enfants du groupe expérimental sur ces items vont se rapprocher de celles du reste des enfants de CM2. Ils témoignent ainsi d'une prise d'assurance générale et d'une plus grande aisance déclarée, à l'oral, dans le groupe, ou encore pour écrire.

Ils semblent également avoir développé une autre prise en compte du travail collectif (dans le respect de la parole et de l'avis de chacun, en confrontant son point de vue à celui des autres, tout en argumentant ses propres idées et opinions). Ayant alors connaissance de tout ce que le travail en groupe nécessite, ils expriment alors, quant

à l'hypothèse de travailler au sein d'un groupe de pairs, une plus grande réserve que les enfants du groupe témoin.

Concernant leurs pratiques de l'Écrit, ces enfants semblent être devenus plus sensibles que les enfants du groupe témoin aux aspects ludiques et liés au plaisir de l'Écrit (avec des effets plus durables dans le temps).

En se recentrant plus spécifiquement sur le support journal, à la suite des ateliers du Journal Scolaire, tous les enfants du groupe expérimental indiquent avoir lu au moins une fois le journal. Ceci va de pair avec la découverte de nouveaux journaux, une plus grande fréquence de lecture du journal, mais aussi une extension des fonctions liées au journal.

Dans l'ensemble, bien que certaines tendances se dessinent, les résultats associés aux passations de ces questionnaires s'avèrent assez peu significatifs. Nous observons néanmoins quelques changements liés à la participation des enfants aux ateliers du Journal Scolaire, sur le plan des représentations générales de l'Écrit (gain de confiance en soi) ou plus spécifiquement liées au support journal, mais qui ne semblent pas encore transférables ou applicables à d'autres domaines ou supports de l'Écrit (élargissement des fonctions de l'Écrit, liées aux notions de plaisir et de jeu et diversification des pratiques de lecture).

## **I.2. Analyse générale des réponses au questionnaire dit « individuel »**

Ce questionnaire n'a été administré qu'aux enfants de CM2 participant aux ateliers du Journal Scolaire. 21 enfants ont rempli le questionnaire en prétest lors de la première ou de la deuxième séance (décalage dû à des changements de groupe), contre 15 en posttest lors de l'avant-dernière ou de la dernière séance (cet effectif plus faible étant dû aux enfants ayant quitté l'école un peu avant la fin de l'année scolaire). Pour évaluer les éventuels effets des ateliers Journal Scolaire sur les représentations, nous ne tiendrons ici compte que des 15 enfants s'étant exprimés à la fois en prétest et en posttest.

## I.2.a La connaissance générale du support journal

Au début des ateliers du Journal Scolaire, 9 enfants déclarent **avoir déjà lu un journal** et sont capables de citer son titre, contre 5 n'en ayant jamais lu, généralement par manque de temps ou d'envie (« *je n'en ai pas* », « *je ne me suis jamais préoccupé de la lecture* », « *je ne sais pas où en trouver* »).

Bien que différents journaux aient été lus ou traités durant les ateliers Journal Scolaire, seul un enfant déclare avoir enrichi ses pratiques par la lecture d'un journal suite aux séances de remédiation.

Sur ces 10 enfants, 8 ont pris **plaisir à la lecture** de ces journaux ; les deux autres sont plus mitigés (« *moyen* »).

Les enfants mentionnent des **pratiques effectives** de type ludique, pour s'amuser, se détendre ou s'occuper (pour 5 enfants : « quand j'ai du temps libre », « *pour les jeux* »), mais aussi de type documentaire et culturelle, pour découvrir, apprendre ou se tenir informé (pour 10 enfants : « *pour écrire un article* », « *pour s'instruire* »).

Pour 9 des 15 enfants interrogés, la connaissance du support journal passe aussi par des **pratiques observées** dans leur entourage ; les grands-parents arrivent en tête (cités par 5 enfants), puis les parents et plus particulièrement la mère (4 enfants), la fratrie (1 enfant) et les copains d'école (2 enfants).

Pour les enfants rencontrés, le journal recouvre des **fonctions** différentes, qui semblent évoluer et se diversifier suite aux ateliers de remédiation.

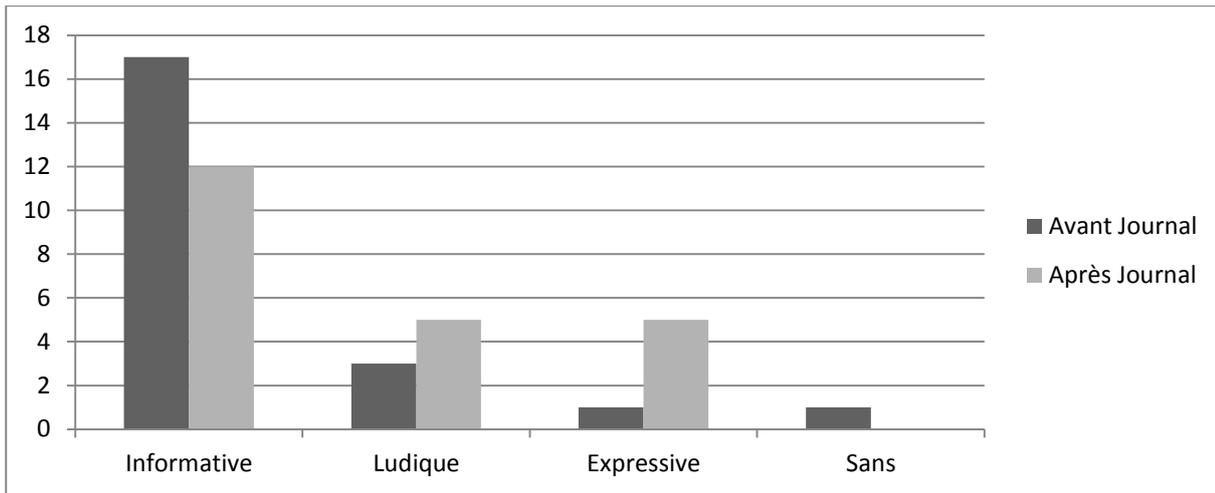


Figure 44 : Fonctions attribuées au journal avant et après les séances de remédiation

La fonction informative notamment, très présente dans les représentations initiales des enfants et qui s'appuie alors sur des exemples concrets (« pour les scores », « les événements importants », « pour connaître les décès »), tend à davantage se généraliser pour laisser la place aux fonctions ludique et expressive. Suite aux ateliers Journal Scolaire, on ne trouve plus d'enfants pensant qu'un journal ne sert à rien.

Si l'on s'intéresse davantage aux **contenus généraux** du journal, avant les séances de remédiation, le discours des enfants est à nouveau alimenté d'exemples concrets, de type petites annonces (« les accidents », « les décès »).

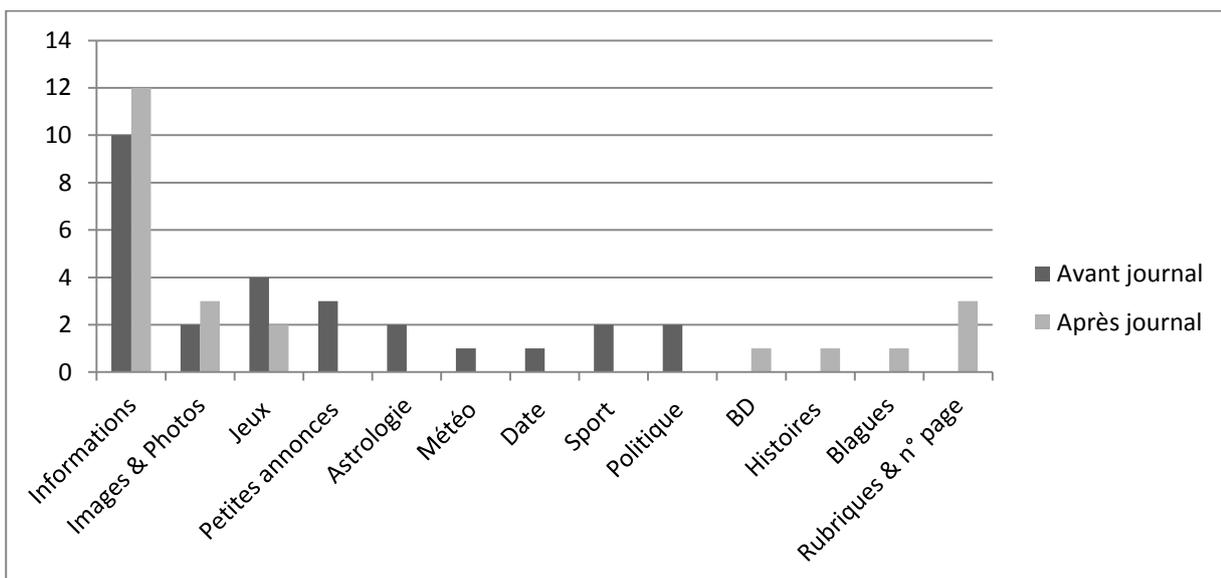


Figure 45 : Contenus du journal estimés avant et après les séances de remédiation

Après les séances de remédiation, les représentations des enfants sont teintées de ce qu'ils ont appris ou expérimenté, telle que la maquette du journal (« des rubriques », « des numéros de page ») ou les catégories constituant leur propre journal (« des BD », « des histoires », « des blagues »).

Toujours en termes de contenus, notons par ailleurs, que les **idées d'articles** et thèmes initiaux proposés par les enfants ne correspondent pas forcément aux articles effectivement produits. Au départ, certains enfants ne savaient pas encore de quoi ils allaient parler (3 enfants), ou alors pas précisément (4 enfants : « des informations », « des gens », « mes paroles »). 8 enfants ont néanmoins suivi ou se sont rapprochés de leur idée initiale (passant par exemple « du sport comme basket et foot » à « je parle du kendo »). Les ateliers du Journal Scolaire ont permis aux enfants de rendre leurs idées plus concrètes, plus précises, voire de les développer. Tous ont finalement été en mesure de produire quelque chose (de 1 à 4 articles écrits ou coécrits par enfant) et 7 disent même avoir encore des choses à raconter.

Enfin, en termes de satisfaction exprimée par rapport à leur **participation au journal scolaire**, tous les enfants se sont dits contents d'intégrer puis d'être membres à part entière de l'équipe du journal. Les motifs évoqués lors de la première séance se trouvent renforcés et diversifiés à la fin des ateliers du journal scolaire.

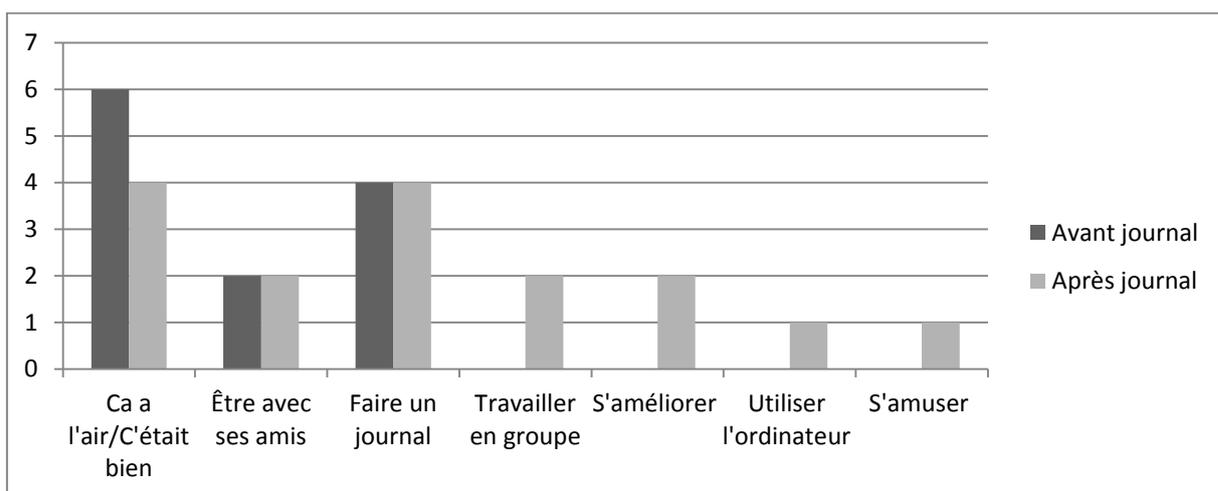


Figure 46 : Satisfaction exprimée vis-à-vis de la participation au journal avant et après les séances de remédiation

L'ambiance générale et le collectif tiennent ainsi une part importante dans les motifs de satisfaction exprimés (pour 5 enfants).

## I.2.b Face à l'acte de lecture

10 enfants déclarent **aimer lire**, dont la moitié évoque des motivations dites par défaut (« *c'est bien* », « *ça occupe* », « *pour passer le temps* », « *pour ne pas m'ennuyer* ») et l'autre moitié des motivations centrées sur l'autonomie et l'apprentissage (« *pour apprendre* », « *j'adore lire, ça me plaît* », « *on peut voir l'orthographe des mots* », « *c'est intéressant et on comprend des choses* ») (d'après la grille d'analyse sur les motivations de Besse, Luis, et al., 2004, p. 123).

5 enfants expriment au contraire un **avis plutôt mitigé face à la lecture** (ils aiment « *moyen* », « *un peu* », « *pas trop* » lire), contraints face à un manque de temps, d'intérêt ou de compréhension (« *ça m'ennuie* », « *je n'ai pas trop le temps* », « *je comprends pas trop* »).

Malgré cela, ce sont 14 enfants qui souhaitent vouloir **lire le journal de l'école**, 5 étant curieux de découvrir le travail des autres (« *j'ai hâte de voir les articles des autres* »), 4 se montrant avides de voir leur propre production (« *j'en fais partie et ça m'intéresse* ») et 4 réunissant ces deux conditions (« *j'ai envie de voir comment ça fait comme c'est nous qui l'a écrit* »).

Ainsi, 4 enfants, bien que déclarant ne pas aimer lire de façon générale, se montrent particulièrement intéressés par la lecture du journal auquel eux ou leurs pairs ont pu contribuer.

Les enfants sont également interrogés sur leur souhait de **faire lire le journal de l'école** à sa parution : un seul enfant n'en a pas envie, mais les 14 autres expriment leur volonté de montrer le résultat de leur travail. Pour l'un d'entre eux, la demande vient directement des parents (« *ils veulent* »). Pour 5 autres, c'est l'occasion de montrer le travail réalisé collectivement (« *montrer tout ce qu'on a fait* »). Pour les 8 derniers, cette notion de partage renvoie à un sentiment de satisfaction et de fierté personnelles (« *envie de dire qui l'a fait et voir leurs réactions* », « *savoir ce que j'ai écrit* »). Les destinataires évoqués sont d'abord les parents (4 enfants), puis la fratrie (2 enfants), la famille en général et les amis (1 enfant).

### I.2.c Face à l'acte d'écriture

De façon générale, les pratiques d'écriture semblent moins appréciées et demander un coût (cognitif) plus important que les pratiques de lecture. Ainsi, 7 enfants seulement disent **aimer écrire**, dont 4 évoquent des motivations centrées sur l'autonomie et l'apprentissage (« *pour écrire encore mieux* », « *on en a besoin plus tard* »).

5 enfants énoncent clairement **ne pas aimer écrire** et 3 autres émettent un **avis mitigé face aux pratiques d'écriture**, pour différents motifs (« *ça m'ennuie* », « *c'est dur* », « *c'est fatigant* », « *je sais mal écrire* »).

Ils sont pourtant 14 à déclarer avoir aimé **écrire pour le journal de l'école**, évoquant par exemple le côté agréable et intéressant (pour 5 enfants : « *c'était amusant* », « *ça m'a intéressé* »), l'implication personnelle (5 enfants : « *c'est notre journal* », « *j'aime bien lire le journal, si j'ai participé c'est mieux* »), le fait de travailler sur ordinateur (3 enfants : « *on écrit sur ordinateur* ») de vivre une expérience inédite (2 enfants : « *je ne referai peut-être jamais* »), ou de faire partie d'un groupe (1 enfant : « *j'aime bien travailler en groupe* »).

Ainsi, 7 enfants, bien que déclarant ne pas aimer écrire de façon générale, se montrent particulièrement contents de leur participation à l'écriture du Journal Scolaire.

### I.2.d Prise de conscience de ses compétences et de ses difficultés

Quelles représentations ont les enfants de ce qu'il faut savoir pour **écrire dans un journal** ? C'est par cette question générale que débute le questionnaire métacognitif sur les compétences et les difficultés rencontrées par les enfants.

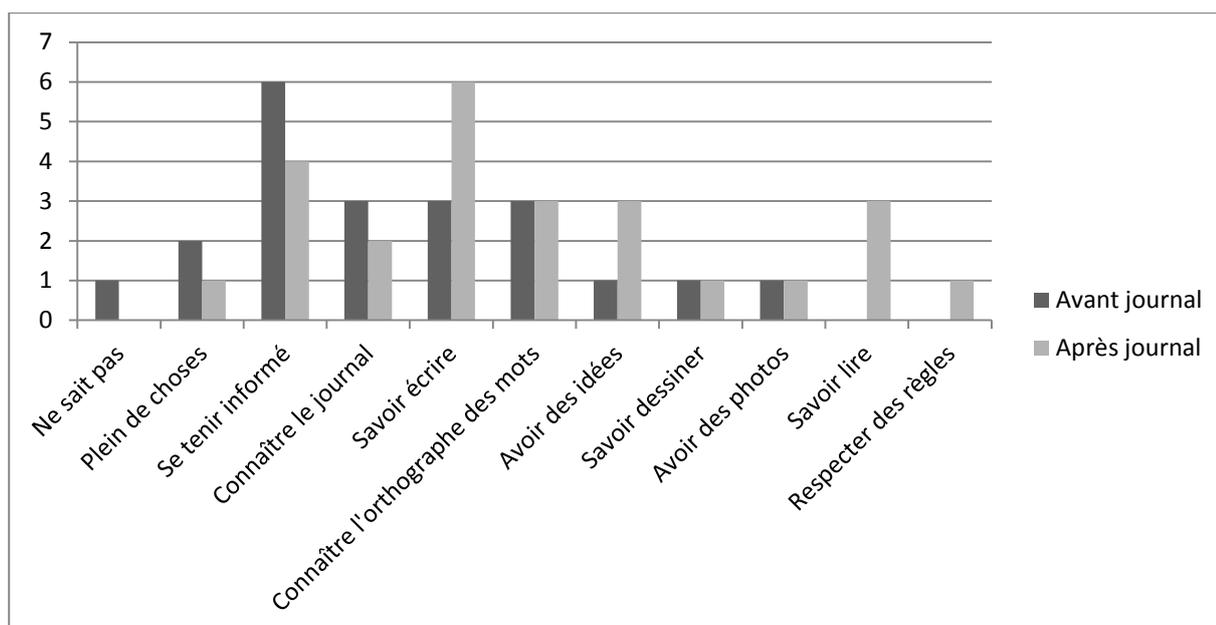


Figure 47 : Ce que disent les enfants des compétences pour écrire dans un journal avant et après les séances de remédiation

Avant les ateliers du Journal Scolaire, les réponses des enfants sont principalement axées sur le fait que pour écrire dans un journal, il faut se tenir informé (6 enfants : « *tout ce qui est nouveau* », « *l'actualité* ») et connaître le journal et sa thématique (3 enfants : « *se renseigner sur le sujet de son journal* »). Après les ateliers du Journal Scolaire, l'accent porte davantage sur les compétences en tant que lecteur-scripteur : il faut savoir lire (3 enfants), écrire (6 enfants), et connaître l'orthographe des mots (3 enfants). Ils semblent ainsi avoir davantage intériorisé des aspects formels pour une communication plus efficace à l'Écrit, mais restent néanmoins conscients d'autres compétences à mobiliser.

Les enfants se montrent plus réservés pour s'exprimer autour de leurs **compétences** et **difficultés**, particulièrement en amont des ateliers du Journal Scolaire. Leurs réponses semblent alors moins spontanées que pour les autres questions, demandant plus de réflexion, voire plus d'étayage, pour prendre en compte et verbaliser ce qu'ils estiment être leurs points forts et leurs points faibles.

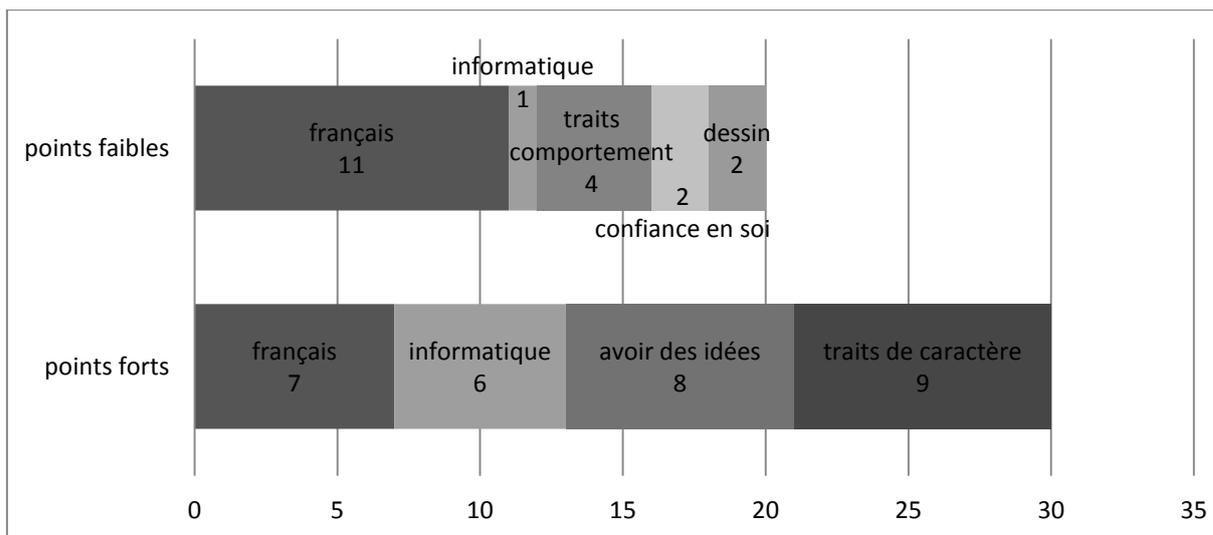


Figure 48 : Points forts et points faibles évoqués par les enfants avant les séances de remédiation

Les **points forts** alors évoqués sont associés à des compétences générales en français (« *français* » pour 3 enfants, « *orthographe* » pour 2 enfants, « *écriture* » et « *lecture* » pour 1 enfant) ou en informatique (pour 6 enfants : « *je sais utiliser un ordinateur* »), à des traits de caractère positifs (« *imagination* » pour 6 d'entre eux, « *humour* » et « *intelligence* » pour 1 enfant), à mettre en parallèle avec le fait d'avoir des idées, de trouver des sujets (consistant à se tenir informé pour 3 enfants : « *je regarde le journal et les infos* », faire des « *recherches* » pour 2 enfants, avoir des « *idées* » pour 4 enfants).

Du côté des **points faibles**, ce questionnement métacognitif renvoie d'autant plus à la confiance en soi, généralement exprimée du côté du manque (où les points faibles, c'est « *tout* » pour un enfant) ou d'une survalorisation de soi (les points faibles, c'est « *rien* » pour un autre enfant). Le français de façon générale (« *lecture* » pour 1 enfant, « *conjugaison* » pour 2 autres, « *orthographe* » pour 5 enfants ou « *écriture* » pour 3 enfants, notamment en lien avec les « *ratures* » ou l'utilisation du « *dictionnaire* ») et l'informatique (« *écrire sur un ordinateur* » chez 1 enfant) se retrouvent également exprimés du côté de la difficulté. Le « *dessin* » apparaît comme nouvel indice (pour 2 enfants), de même que des éléments liés au travail en collectif et au comportement, tels que la « *concentration* » et le fait d'« *écouter les autres* » (pour 2 enfants).

Témoigner de ce qui a paru **facile** ou **difficile** à la fin des ateliers du Journal Scolaire semble par contre plus aisé pour eux. Ainsi, s'il pouvait leur être difficile de se projeter dans la situation au départ, il semblerait que les séances de remédiation aient favorisé une prise de distance et de conscience par rapport à leurs compétences et difficultés, notamment du fait d'éléments plus concrets.

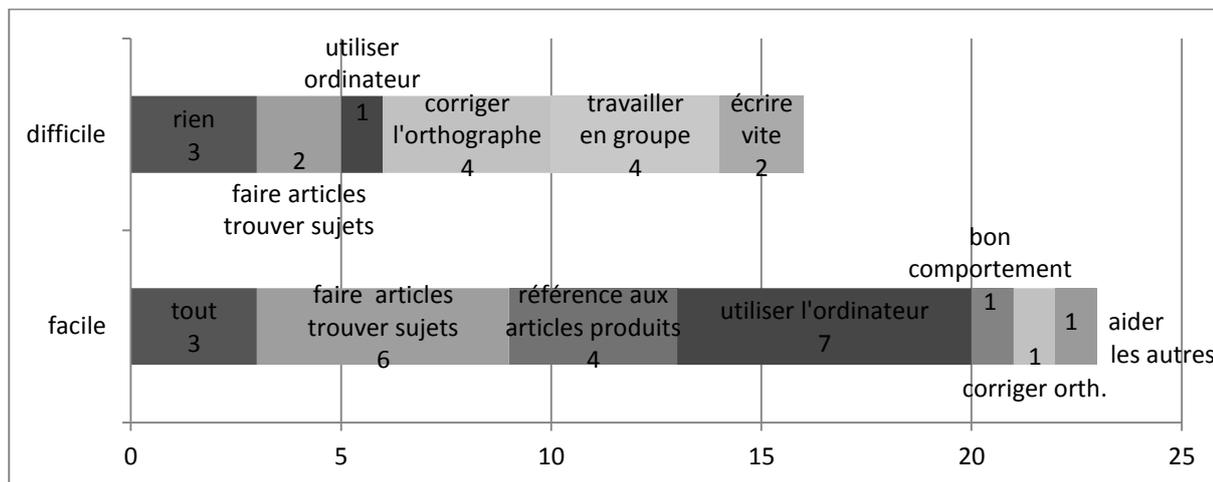


Figure 49 : Ce qui a été trouvé facile ou difficile par les enfants, au regard des séances de remédiation

Ainsi, « tout » était **facile** pour 3 enfants et, plus précisément, utiliser l'ordinateur (pour 7 enfants, regroupant aussi bien « taper sur l'ordinateur », qu'insérer des images ou « mettre les photos », « faire des articles » et « trouver des questions », des sujets (pour 6 enfants, auxquels s'ajoutent 4 enfants faisant directement références aux articles produits), puis « être plus sage », « corriger l'orthographe » et « aider les autres » (pour 1 enfant à chaque fois).

Les difficultés réellement rencontrées sont plus ciblées que les difficultés estimées au départ : écrire n'est pas dit **difficile** en soi, mais trouver un sujet, « des articles et des infos sur le sujet », écrire vite car « les interviews ils allaient vite », « taper sur l'ordinateur » ou « corriger l'orthographe des mots » peuvent poser problème à quelques enfants (respectivement 2, 2, 1 et 4 enfants). Le travail en groupe apparaît comme une autre source de difficulté (pour 4 enfants).

Voyons ce qu'il en est si nous relient les estimations initiales des enfants sur leurs compétences et difficultés à ce qu'ils constatent finalement à l'issue des ateliers du Journal Scolaire.

Tableau 118 : Comparaison des compétences et difficultés évoquées par les enfants avant et après les séances de remédiation

	Estimations initiales (avant remédiation)	Constats finaux (après remédiation)
<b>Compétences</b> <b>Points forts</b> <b>Ce qui est dit facile</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Français (7 enfants)</li> <li>- Utiliser ordinateur (6)</li> <li>- Avoir idées (8)</li> <li>- Traits de caractère (9)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tout (3)</li> <li>- Utiliser ordinateur (7)</li> <li>- Avoir idées (10)</li> <li>- Comportement/Groupe (1)</li> <li>- Français (1)</li> <li>- Aider les autres (1)</li> </ul>
<b>Difficultés</b> <b>Points faibles</b> <b>Ce qui est dit difficile</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Français (11)</li> <li>- Utiliser ordinateur (1)</li> <li>- Manque confiance (2)</li> <li>- Comportement/Groupe (4)</li> <li>- Dessin (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Français (4)</li> <li>- Écrire vite (2)</li> <li>- Utiliser ordinateur (1)</li> <li>- Avoir idées (2)</li> <li>- Comportement/Groupe (4)</li> </ul>

De façon générale, les enfants semblent avoir une plus grande confiance en eux après les ateliers du Journal Scolaire. Les difficultés initiales qui portaient majoritairement sur le français (et plus particulièrement l'orthographe) semblent s'être quelque peu dissipées. Le cadre posé durant ces ateliers aurait donné aux enfants le droit d'écrire comme ils le pensaient, de façon décomplexée, ou comme le déclare l'un des enfants « *on fait toujours bien, c'est toi qui le dis* ».

Enfin, ces résultats peuvent eux-mêmes être rapprochés des objectifs de départ que les enfants s'étaient donnés et des éventuels progrès réalisés suite aux ateliers du Journal Scolaire.

Les enfants sont ainsi interrogés pour connaître leurs **objectifs personnels** et points à améliorer en participant aux ateliers du Journal Scolaire. Si un enfant dit n'avoir « *aucun* » objectif, un autre pense avoir encore « *beaucoup de choses* » à travailler. Les autres disent plus concrètement vouloir parvenir à écrire un article sur un sujet de leur choix (pour 2 enfants : « *histoire drôle* » et « *jeux vidéo* »), s'améliorer en « *écriture* » (7 enfants ; par exemple, « *les ratures* »), notamment en « *orthographe* » (5 enfants), en « *lecture* » (1 enfant), ou se lancent le défi d'une meilleure « *concentration* » (2 enfants) ou de réussir à travailler en groupe (2 enfants ; par exemple, « *écouter les autres* »).

À l'issue des ateliers du Journal Scolaire, 13 enfants affirment qu'il s'agit d'**objectifs remplis** (totalement pour 10 enfants ; en partie pour 3 autres « *oui et non* »), contre 2 disant n'être pas parvenus aux buts fixés.

Les enfants s'expriment également sur les **progrès réalisés** ou **restants**.

Tableau 119 : Estimations des progrès réalisés et des progrès à la fin des séances de remédiation

	Progrès réalisés	Progrès restants
Aucun / Ne sait pas	1	4
Lecture	1	1
Écriture	4	5
Orthographe	3	3
Se relire / Se corriger	2	-
Utiliser ordinateur	3	1
Dessin	1	1
Comportement	2	1
Travailler en groupe	1	1

À nouveau, les commentaires des enfants semblent aller dans le sens d'une plus grande confiance en soi et d'une plus grande appropriation de l'Écrit, où ils peuvent s'attribuer le mérite de leurs progrès suite au travail réalisé. 14 des 15 enfants constatent des progrès, des compétences renforcées, dont certaines ayant même été transférées au cadre scolaire : « *l'écriture car en classe quand on a des dictées j'y arrive* ». Des nouvelles stratégies semblent également avoir été mises en place pour prendre de la distance par rapport à ses productions et s'autocorriger, comme « *chercher des mots dans le dictionnaire* » ou « *je relis mon histoire* ». 11 enfants expriment également leur motivation à poursuivre le travail engagé, ne comptant pas s'arrêter là et disant avoir besoin voire envie de continuer à progresser.

Illustrons ces différents éléments de **quelques exemples**, en mettant en lien les estimations de quelques enfants sur leurs propres points forts et points faibles avec leur constat sur les apports et les progrès réalisés, à partir de ce qu'ils ont trouvé facile ou difficile durant les ateliers du Journal Scolaire.

Avant de commencer les ateliers du Journal Scolaire, **Julia** estime que « *tout* » est son point faible et qu'elle doit davantage s'améliorer pour « *l'écriture* » et « *l'orthographe* ». Dans le cadre des ateliers, elle a tendance à se montrer bavarde, peu concentrée voire en recherche d'attention, probablement du fait des difficultés rencontrées, mais parvient finalement à se poser quand elle est suffisamment étayée. Elle apparaît encore peu sûre d'elle à la fin des ateliers (« *oui car j'arrive à mieux écrire mais sur l'écriture 😊* »), mais a néanmoins gagné en confiance et en motivation, en se voyant capable de produire des articles, de progresser et même de transférer en classe des compétences et stratégies nouvelles ou renforcées par sa

participation au journal « *l'écriture car en classe quand on a des dictées j'y arrive* ». Si elle se dit satisfaite de sa participation aux ateliers du Journal Scolaire, elle pense devoir encore faire attention aux « *fautes d'orthographe* ».

**Sabry** se montre initialement intéressé pour « *proposer des idées* », estimant par ailleurs que « *rien* » n'est difficile. Il a bien intégré le cadre des ateliers du Journal Scolaire et dit au final que « *tout écrire* » était facile, puisque pour lui, « *on fait toujours bien* ». Il témoigne néanmoins de difficultés lors de la prise de notes pour interviewer les enseignants car « *ils allaient vite* » et que « *c'était difficile le métier de journaliste* ». Il dit aussi avoir progressé pour « *la lecture et l'écriture* » et veut encore s'améliorer.

**Alicia** a besoin de beaucoup d'étayage pour exprimer ses compétences et difficultés en amont des ateliers du Journal Scolaire. Elle affiche alors une image d'elle-même assez négative vis-à-vis des difficultés évoquées : « *lire parce que j'aime pas lire* », « *écrire sur un ordinateur car j'aime pas trop* », « *pour l'écriture parce que j'écris mal* ». À la fois timide et réservée, elle se montre toujours sérieuse, soucieuse de bien faire et se révèle complètement à la fin des ateliers du Journal Scolaire, où on la retrouve souriante et participative. Son discours change aussi radicalement : elle pense finalement avoir « *tout* » bien su faire et que « *tout* » était facile, même si elle n'estime pas avoir rempli tous ses objectifs « *l'écriture non, parce que j'écris vite* ». Elle montre en tout cas beaucoup moins d'appréhension, les difficultés rencontrées ne semblent plus insurmontables et peuvent être retravaillées pour progresser, comme « *travailler sur un ordinateur* ». Elle semble avoir pris un réel plaisir à participer aux ateliers du Journal Scolaire.

Quant à **Adrien**, les difficultés initialement relevées et les progrès escomptés portent avant tout sur des aspects liés à son comportement : « *vite déconcentré* », il souhaite ainsi parvenir à ne « *pas être dérangé par les autres* ». Il affiche une certaine assurance tout au long des ateliers du Journal Scolaire et comme il le pressentait, il a des difficultés à rester calme et attentif. Son comportement pourrait être interprété de la façon suivante : si Adrien n'écoute pas, il ne peut pas répondre à la consigne et n'a alors pas à se mettre en difficulté. La grande confiance en soi qu'il donne à voir (il estime avoir bien su faire « *un peu tout* », « *tout* » était facile, qu'il a rempli les

objectifs liés à son comportement, sans avoir d'autres progrès à faire) lui permet aussi de faire écran et de cacher ses difficultés, en lecture-écriture notamment.

## I.2.e Synthèse : lire-écrire au quotidien *versus* pour le Journal Scolaire

Le support proposé a, semble-t-il, bien rempli son rôle, puisque les enfants déclarant avoir aimé lire et écrire pour le Journal Scolaire sont plus nombreux que ceux déclarant aimer lire-écrire au quotidien. Les ateliers du Journal Scolaire ont ainsi permis aux enfants de **se motiver** pour lire-écrire et de **découvrir** de nouvelles pratiques de l'Écrit, associées à la notion de **plaisir**.

Cette motivation se donne aussi à voir en termes d'**estime de soi** face au travail réalisé. D'une part, les enfants montrent une grande satisfaction et une certaine fierté d'avoir participé aux ateliers du Journal Scolaire et d'autant plus de voir leur projet abouti et de tenir entre leurs mains le journal auquel ils ont contribué. Ceci a été encore plus visible lors de la réunion avec les parents organisée pour clore les ateliers du Journal Scolaire et diffuser le journal : certains enfants avaient d'ailleurs poussé leurs parents à venir, alors même que ces familles ne se déplaçaient habituellement pas pour participer aux activités de l'école. Cette réunion a constitué un temps privilégié où les enfants ont pu présenter le travail réalisé et feuilleter à leur guise leur journal avec leurs parents. D'autre part, les réponses données au questionnaire entre prétest et posttest montrent bien que les enfants ont été capables de prendre du recul par rapport aux situations proposées. Les ateliers leur ont également permis de prendre conscience de certaines difficultés, mais surtout de leurs compétences : ce n'est pas parce que j'éprouve des difficultés que je ne peux rien faire et je peux toujours m'améliorer. Ainsi, les enfants se sont sentis libres et ont osé se dévoiler et écrire comme ils le pensaient, en passant outre leurs difficultés.

Tous les enfants sont arrivés dans les ateliers avec leurs **représentations** et leur vécu. Tous ont expérimenté le même cadre et abordé de façon générale les mêmes contenus. À la fin des ateliers du Journal Scolaire, chacun en ressort avec une **appropriation** différente, selon son point de vue, son cheminement, sa

compréhension du monde, par rapport à des envies, des besoins et des compétences personnels.

Tous ont eu à travailler **l'Écrit** pour produire leurs articles, de façon individuelle ou en équipe. Tous y sont parvenus, pour la plupart en renforçant ou en développant de nouvelles compétences, stratégies et représentations sur l'Écrit. Mais les effets des ateliers du Journal Scolaire semblent avoir eu une portée plus large que le strict rapport à la lecture-écriture (dimensions affectives et comportementales notamment). Cette expérience a remporté la **satisfaction** générale de l'ensemble des participants.

### **I.3. Synthèse générale : les effets des ateliers du Journal Scolaire sur les représentations**

Les deux questionnaires, dont les résultats sont présentés *supra*, avaient pour objectif de vérifier – et le cas échéant, de caractériser – l'influence des ateliers du Journal Scolaire sur la façon dont les enfants de CM2 pensent et se représentent l'Écrit et eux-mêmes en tant que lecteurs-scripteurs. Sur un plan purement statistique, peu des résultats obtenus s'avèrent significatifs, mais l'analyse qualitative complémentaire, réalisée à partir des données des deux questionnaires, apporte davantage d'informations. Sur certains points, les résultats obtenus aux deux questionnaires vont d'ailleurs pouvoir se recouper, permettant de mettre en évidence les effets des ateliers du Journal Scolaire sur les représentations des enfants de CM2.

Ce qui est d'abord à noter, c'est la façon dont les enfants participant aux ateliers du Journal Scolaire se sont mobilisés et intéressés au journal et donc à l'Écrit. Ceci se traduit particulièrement en termes de motivation et a, semble-t-il, entraîné une plus grande prise de confiance en soi, une plus grande prise de conscience de ses difficultés comme de ses compétences, un élargissement et une diversification de ses représentations, où l'Écrit se trouve alors associé à la notion de jeu et de plaisir. Au-delà des aspects cognitifs, les ateliers du Journal Scolaire auraient aussi modifié certaines conduites et comportements vis-à-vis de l'Écrit.

Ces observations sont néanmoins à nuancer, car elles restent propres au contexte et au cadre du Journal Scolaire, soulevant la nécessité d'engager ultérieurement un

travail particulier pour faciliter le transfert de ces compétences et représentations vers d'autres domaines ou supports de l'Écrit (notamment le cadre de la classe). Pourtant, le travail engagé autour du Journal Scolaire a dépassé le cadre des ateliers, touchant également des enfants qui n'y participaient pas, du fait d'informations et de diffusions au sein des classes, d'échanges entre les enfants, de certains enseignants s'étant saisi du projet.

En ce sens, les ateliers du Journal Scolaire menés au sein des écoles ont bien permis aux enfants, plus particulièrement aux équipes de rédacteurs, d'évoluer dans leurs représentations de l'Écrit.

## **II. Quelle influence sur les comportements face à l'Écrit ?**

Intéressons-nous à présent aux éventuels effets des ateliers de remédiation mis en place sur les comportements des enfants face à l'Écrit, notamment en termes d'autonomie et de confiance en soi. Pour ce faire, nous étudierons conjointement les vidéos des ateliers du Journal Scolaire et les articles produits par les enfants tout au long des séances.

Sur le plan statistique, nous faisons le choix de traiter les données d'un seul des quatre groupes accompagnés<sup>41</sup>, plusieurs raisons pouvant amener à interroger la représentativité des données recueillies dans ce cadre :

- la période entre le moment où les enfants commencent à rédiger leurs articles et la fin des ateliers du Journal scolaire s'avère assez courte (environ 7 semaines d'écart, soit 14 ateliers entre les séances 6 et 19) ;
- l'absentéisme de certains enfants ne permet pas un suivi régulier de leur progression ;

---

<sup>41</sup> L'ensemble des données des quatre groupes pourra néanmoins donner lieu à une publication ultérieure, complémentaire à ce travail de thèse.

- certaines difficultés d'ordre matériel (telles que champ et distance de la caméra par rapport aux groupes d'enfants) rendent difficile l'observation de tous les enfants d'un groupe.

Le groupe analysé est le groupe 3, composé de Clensy, Gladys, Guillaume, Marley et Nabi. Les données alors utilisées portent sur les séances 7 à 9 (début du travail de rédaction des articles du journal, dit temps 0 ou  $t_0$ ) et 16 à 18 (marquant la fin proche de ce travail ou  $t_1$ ). Le tableau suivant indique la participation de ces enfants aux différentes séances :

Tableau 120 : Participation des enfants du groupe 3 aux temps 0 et 1 des ateliers du Journal Scolaire

	Séance 7	Séance 8	Séance 9	Soit à $t_0$	Séance 16	Séance 17	Séance 18	Soit à $t_1$
<b>Clensy</b>	X	X	X	3 séances		X		1 séance
<b>Gladys</b>	X	X	X	3 séances	X	X	X	3 séances
<b>Guillaume</b>		X	X	2 séances		X		1 séance
<b>Marley</b>		X		1 séance				0 séance
<b>Nabi</b>	X	X		2 séances	X	X	X	3 séances

Enfin, pour mieux illustrer nos propos, les analyses statistiques effectuées se verront complétées, sur un versant plus qualitatif, par des portraits et parcours d'enfants et/ou des séquences particulières de ce qui a pu se jouer au sein de l'ensemble des ateliers du Journal Scolaire.

## **II.1. Évolution des interactions initiées au sein des ateliers du Journal Scolaire**

### **II.1.a. Éléments statistiques**

Nous postulons initialement chez les participants des ateliers du Journal Scolaire un gain d'autonomie pour se débrouiller face à l'Écrit, visible notamment du fait d'un changement dans les échanges enfants/adultes et entre pairs. Voyons ce qu'il en est pour le groupe de Clensy, Gladys, Guillaume, Marley et Nabi.

➤ Les échanges enfants/adultes

La grille d'observation utilisée nous permet de recueillir les informations suivantes par rapport à l'origine des échanges enfants-adultes (cf. Tableau 121) et adulte-enfants (cf. Tableau 122), à propos du travail réalisé pour le Journal Scolaire :

Tableau 121 : Origine des interactions des enfants vers l'adulte

		À t <sub>0</sub> : séances 7 à 9	À t <sub>1</sub> : séances 16 à 18	Sur l'ensemble des 6 séances ciblées
<b>Nombre d'interactions initiées par les enfants</b>		<b>45</b>	<b>71</b>	<b>116</b>
<b>Interactions portant sur :</b>	<b>La démarche</b>	60%	64,8%	<b>62,9%</b>
	<b>L'ordinateur</b>	20%	14,1%	16,4%
	<b>L'écrit</b>	20%	21,1%	20,7%
<b>Attitude de l'adulte envers l'enfant :</b>	<b>Explique directement</b>	<b>37,8%</b>	23,9%	<b>29,3%</b>
	<b>Rassure, valorise</b>	17,8%	<b>38,1%</b>	<b>30,2%</b>
	<b>Suscite la réflexion</b>	28,9%	29,6%	<b>29,3%</b>
	<b>Renvoie vers enfant</b>	6,7%	2,8%	4,3%
	<b>Renvoie vers dictionnaire</b>	4,4%	2,8%	3,4%
	<b>N'entend ou ne répond pas</b>	4,4%	2,8%	3,4%

Les enfants sollicitent le plus souvent l'adulte pour qu'il approuve leur démarche. Si, dans un premier temps, l'adulte a tendance à répondre directement à leurs demandes, il est par la suite de plus en plus souvent amené à les rassurer et à valoriser le travail effectué. Tout au long des ateliers du Journal Scolaire, l'adulte a également pour rôle de questionner et d'interroger les enfants, pour susciter leur réflexion et les amener à justifier leurs choix par rapport à l'écriture de certains mots.

Tableau 122 : Origine des interactions de l'adulte vers les enfants

		À t <sub>0</sub> : séances 7 à 9	À t <sub>1</sub> : séances 16 à 18	Sur l'ensemble des 6 séances ciblées
<b>Nombre d'interactions initiées par l'adulte</b>		<b>113</b>	<b>206</b>	<b>319</b>
<b>Interactions portant sur :</b>	<b>La démarche</b>	10,6%	17,5%	15%
	<b>L'ordinateur</b>	8,8%	2,9%	5%
	<b>L'écrit</b>	80,5%	79,6%	<b>80%</b>
<b>Attitude de l'adulte :</b>	<b>Suscite la réflexion</b>	87,6%	90,8%	<b>89,7%</b>
	<b>Explique directement</b>	12,4%	9,2%	10,3%

De la même façon, quand l'adulte interagit avec les enfants, c'est avant tout pour susciter leur réflexion quant à leur façon d'écrire, principalement lors des phases de révision de leurs articles.

Regardons plus précisément le nombre d'interactions initiées par les enfants, en direction de l'adulte :

Tableau 123 : Nombre d'interactions initiées par les enfants entre eux, entre le début et la fin du travail de rédaction sur les articles du Journal Scolaire

	Nombre total d'interactions initiées à t <sub>0</sub>	Nombre total d'interactions initiées à t <sub>1</sub>	Nombre moyen d'interactions initiées à t <sub>0</sub>	Nombre moyen d'interactions initiées à t <sub>1</sub>
<b>Clensy</b>	4	4	1,33	4
<b>Gladys</b>	19	43	6,33	14,33
<b>Guillaume</b>	14	8	7	8
<b>Marley</b>	7	Absent	7	Absent
<b>Nabi</b>	1	16	0,5	5,33

Le test de Wilcoxon à échantillons associés ne révèle aucune différence significative entre les deux temps d'observation ( $p=.068$ ), mais une tendance semble néanmoins se dégager : les enfants solliciteraient davantage l'adulte lors des derniers ateliers du Journal Scolaire que lors des premières séances.

➤ Les échanges entre pairs

La grille d'observation utilisée nous permet de recueillir les informations suivantes (cf. Tableau 124) par rapport à l'origine des échanges entre pairs, à propos de leur travail sur le Journal Scolaire :

Tableau 124 : Origine des interactions entre pairs

		À t <sub>0</sub> : séances 7 à 9	À t <sub>1</sub> : séances 16 à 18	Sur l'ensemble des 6 séances ciblées
<b>Nombre d'interactions initiées par les enfants</b>		<b>32</b>	<b>42</b>	<b>74</b>
<b>Interactions relevant de :</b>	<b>Demande d'aide</b>	12,5%	21,4%	17,6%
	<b>Apport d'aide</b>	87,5%	78,6%	<b>82,4%</b>
<b>Interactions portant sur :</b>	<b>La démarche</b>	12,5%	35,8%	25,7%
	<b>L'ordinateur</b>	9,4%	7,1%	8,1%
	<b>L'écrit</b>	78,1%	57,1%	<b>66,2%</b>
<b>Attitude de l'enfant :</b>	<b>Questionne, interroge</b>	53,1%	38,1%	<b>55,4%</b>
	<b>Explique directement</b>	46,9%	61,9%	<b>44,6%</b>

Ainsi, quand les enfants interagissent entre eux, c'est le plus souvent pour apporter de l'aide à leurs camarades, sur des questions d'écrit, où ils vont soit questionner les choix des autres enfants, soit donner directement une réponse correspondant à leur point de vue.

Focalisons-nous plus précisément sur le nombre d'interactions initiées entre pairs :

Tableau 125 : Nombre d'interactions initiées par les enfants entre eux, entre le début et la fin du travail de rédaction sur les articles du Journal Scolaire

	Nombre total d'interactions initiées à $t_0$	Nombre total d'interactions initiées à $t_1$	Nombre moyen d'interactions initiées à $t_0$	Nombre moyen d'interactions initiées à $t_1$
<b>Clensy</b>	9	14	3	14
<b>Gladys</b>	14	10	4,67	3,33
<b>Guillaume</b>	9	3	4,5	3
<b>Marley</b>	0	Absent	0	Absent
<b>Nabi</b>	0	15	0	5

Ainsi, si Gladys initie le plus grand nombre d'échanges entre pairs, du fait de sa présence sur les 6 séances ciblées, Clensy est en moyenne l'enfant qui va le plus solliciter ses camarades, généralement pour leur apporter de l'aide.

Toutefois, le test de Wilcoxon à échantillons associés n'établit aucune différence significative entre les deux temps d'observation ( $p=.465$ ) : les enfants interagissent donc autant entre eux entre  $t_0$  et  $t_1$ .

#### ➤ Synthèse des traitements statistiques

Ainsi, les résultats obtenus ne laissent apparaître aucune différence significative entre les deux temps d'observation en ce qui concerne les interactions au sein des ateliers du Journal Scolaire. À la fin des ateliers, il n'y a donc ni plus ni moins d'échanges et d'interactions entre les enfants qu'au début. Les sollicitations envers l'adulte restent également tout aussi nombreuses, voire sont encore plus importantes, les enfants ayant tendance à se référer de plus en plus à l'adulte. Reste alors à discuter, entre  $t_0$  et  $t_1$ , et au-delà de leur nombre, le type d'interactions et de réponses en jeu au sein des ateliers du Journal Scolaire.

### II.1.b. Éléments qualitatifs

Ainsi, spontanément, les enfants ont tendance à solliciter en priorité l'adulte, sans penser à demander avis et conseils auprès de leurs pairs. Dans ce modèle

descendant, l'adulte est alors considéré comme porteur de savoirs et de connaissances, qu'il va transmettre aux enfants.

- Solliciter l'adulte et/ou être autonome : entre autonomie de comportement et autonomie de pensée

Pour autant, solliciter l'adulte est-il synonyme de manque d'autonomie ? Autrement dit, nous pouvons effectivement nous demander si les ateliers du Journal Scolaire ont bien rempli leur objectif initial, à savoir rendre les enfants plus autonomes vis-à-vis de l'Écrit, même s'ils sollicitent tout autant l'adulte au fil des séances.

Ainsi, si le nombre d'interactions envers l'adulte initiées par les enfants reste constant, voire augmente avec le temps, c'est au type de demandes ou de réponses apportées qu'il faut prêter attention.

Prenons l'exemple de Nabi. Lors des premières séances, ce dernier interagit très peu, que ce soit avec l'adulte ou avec ses pairs. Il adopte une attitude assez passive, voire gênée, en retrait par rapport aux autres enfants, mais reste néanmoins attentif et intéressé, à l'écoute de ce qui se passe autour de lui. Les séances passant, il commence à prendre part aux discussions et tente de donner son avis.

Lors de la séance 10, Nabi est décrit à la fois comme songeur, perdu dans ses pensées, concentré sur ce qu'il fait et intrigué par ce que font les autres. En fin de séance, pendant que Guillaume est en train de réviser son article sur le basketball, Nabi se montrera particulièrement intéressé et essaiera d'interagir avec lui pour lui venir en aide. Il parviendra même à lui faire des propositions par rapport à l'écriture de certains mots. C'est à partir de ce moment qu'il osera donner son avis et prendre la parole librement.

D'abord discret, Nabi parvient à trouver sa place au sein du groupe, pour participer, voire initier des questionnements avec ses pairs ou l'adulte. Il garde une certaine réserve, due à un certain manque de confiance en lui et en ses capacités, mais doute de moins en moins à faire connaître son opinion ou à poser des questions. Si les réponses sont d'abord murmurées, le cadre proposé (écoute, libre-parole, non-jugement et valorisation des compétences) lui permet finalement de prendre part aux

débats et de s'affirmer. C'est ainsi que lors des dernières séances, il n'hésite plus à solliciter l'adulte, par exemple.

Ainsi, si solliciter l'adulte peut en premier lieu faire penser à un manque d'autonomie en termes de comportement, dans l'exemple donné, Nabi a gagné en **autonomie de pensée** : droit à la parole, droit d'oser, droit d'essayer, sans peur de l'erreur, d'où une plus grande confiance en soi, notamment pour poser des questions et interpeler l'adulte plus librement.

### ➤ Coopération et entraide entre pairs

Pour le groupe 3, la séance 9 est dévolue à un travail de relecture et de révision des articles produits. Seuls Clensy, Gladys et Guillaume sont présents. Chacun a d'abord pour mission de relire son propre article. Les enfants vont ensuite échanger leurs feuilles entre eux, avec pour consigne de vérifier à la fois la compréhension et l'accès au sens des articles rédigés par leurs camarades et l'écriture des mots. Les enfants vont ainsi se solliciter les uns les autres, pour mieux comprendre une idée par exemple, ou porter l'attention de leurs pairs sur un mot qu'ils n'auraient pas écrit de la même façon. Après que chacun se soit exprimé, l'adulte poursuit ce questionnement à partir de l'article d'un enfant, en interrogeant l'ensemble du groupe sur la façon d'écrire certains mots. La fin de la séance est ponctuée par une remarque de Gladys sur le travail ainsi réalisé : « *J'ai compris quelque chose : on n'arrive pas à corriger tout seul, mais on arrive à corriger tous ensemble* ». Son commentaire est alors repris par l'adulte pour être discuté avec le groupe et Guillaume conclut finalement en parlant du « *travail d'équipe* ».

Cette courte séquence permet ainsi d'amorcer, à partir du point de vue des enfants, la question des apports et bénéfices du **travail en coopération**, l'aide que chacun peut apporter à l'autre, par ses idées, ses questions et son regard.

Quelques séances plus tard, lors de la séance 18, seuls Gladys et Nabi sont présents dans le groupe 3, occupés à réviser leurs articles respectifs. À la demande de l'adulte, Gladys fait plusieurs recherches dans le dictionnaire pour vérifier ou trouver l'écriture orthographique de certains mots. Nabi s'intéresse à tout ce qu'elle fait, allant jusqu'à regarder par-dessus son épaule pour trouver lui-même les mots dans le dictionnaire. Au bout d'un moment, comme Gladys s'essouffle à force de

chercher dans le dictionnaire, l'adulte la renvoie vers Nabi. Gladys se tourne alors vers lui pour lui demander son avis et ce dernier lui donne directement la réponse attendue. Pour réfléchir à l'écriture des mots suivants qui posent problème, Gladys se tourne alors spontanément et avec une grande satisfaction vers Nabi, car « c'est bien de pouvoir lui demander ».

➤ Un cadre et des règles coconstruits

Rappelons par ailleurs, qu'avant que les enfants ne s'attèlent à leurs articles, les premières séances de mise en place du Journal Scolaire ont veillé à l'instauration d'un cadre, alliant confiance et libre-expression, avec la coconstruction de règles pour se respecter les uns les autres, pouvoir travailler ensemble et faciliter l'adhésion des enfants au projet. Les échanges et interactions, entre pairs et avec l'adulte, y sont déjà mentionnés et se retrouvent même au cœur des droits des enfants :

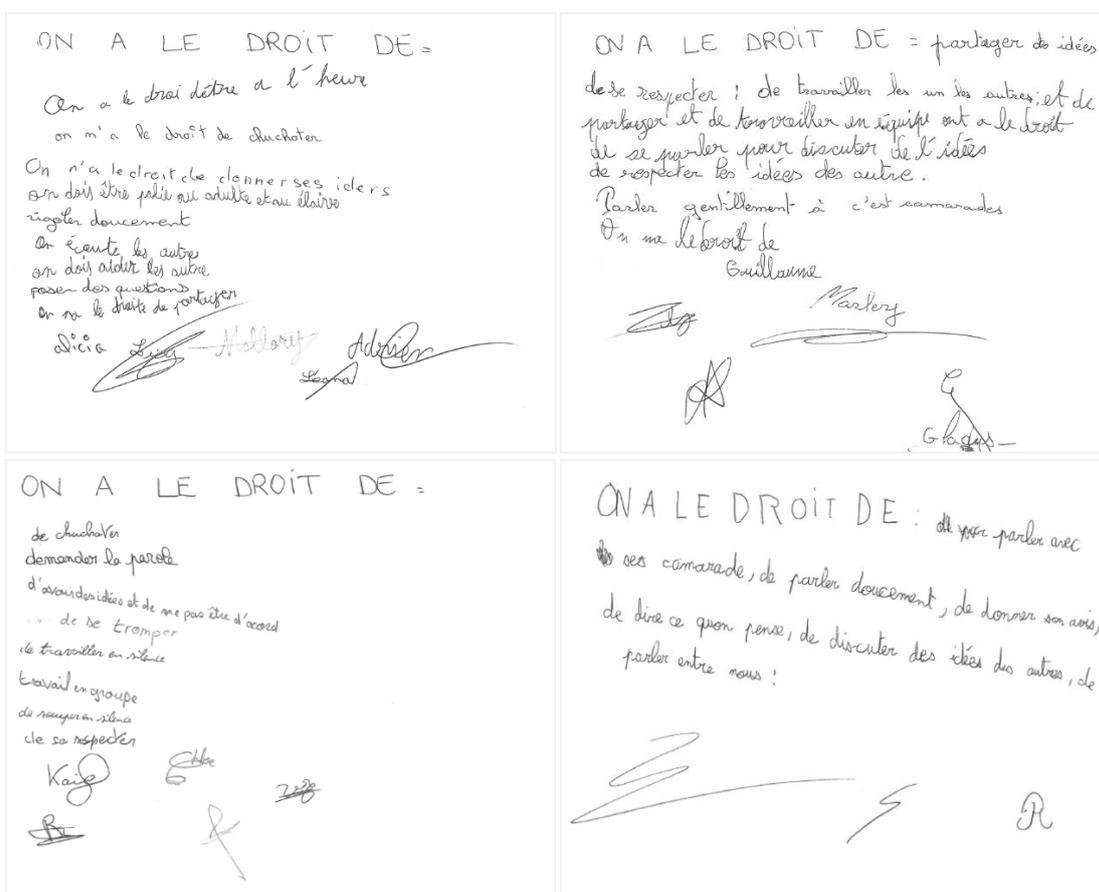


Figure 50 : Règles établies dans chaque groupe du Journal Scolaire concernant les droits des enfants

## II.2. Évolution de la réflexion sur l'Écrit

Nous venons de constater que durant les ateliers du Journal Scolaire, l'adulte adopte d'abord une posture de questionneur, cherchant à ce que les enfants argumentent leurs points de vue et justifient leur choix par rapport à ce qu'ils écrivent. Quelle réflexion sur l'Écrit se dégage alors des propos des enfants ?

### II.2.a. Éléments tirés des traitements statistiques

Pour répondre à cette question du point de vue statistique, nous nous centrons uniquement sur les échanges (adulte-enfants ou entre pairs) pouvant conduire à une argumentation de la part des enfants. La grille d'observation utilisée nous permet alors de recueillir les informations suivantes (cf. Tableau 126) par rapport aux arguments apportés par les enfants :

Tableau 126 : Types d'arguments apportés par les enfants dans leur réflexion sur l'écrit, entre le début et la fin du travail de rédaction sur les articles du Journal Scolaire

	Nb moyen d'échanges à t <sub>0</sub>	% réponses sans argument	Essai d'argumentation (en %)			Nb moyen d'échanges à t <sub>1</sub>	% réponses sans argument	Essai d'argumentation (en %)		
			% arguments adaptés	% arguments non-adaptés	% argumentation			% arguments adaptés	% arguments non-adaptés	% argumentation
<b>Clensy</b>	11.33	<b>73.53</b>	20.59	5.88	26.47	20	<b>70</b>	25	5	30
<b>Gladys</b>	10.67	<b>87.5</b>	9.38	3.13	12.50	13	<b>76.92</b>	20.51	2.56	23.08
<b>Guillaume</b>	12	<b>54.17</b>	33.33	12.50	<b>45.83</b>	13	<b>76.92</b>	15.38	7.69	23.08
<b>Marley</b>	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Nabi</b>	0	-	-	-	-	18.67	<b>67.86</b>	67.86	10.71	32.14

Ainsi et de façon très majoritaire, au début comme à la fin des ateliers du Journal Scolaire, quand ils sont interrogés (par l'adulte ou par un de leurs pairs), les enfants vont avoir tendance à répondre de façon immédiate et spontanée, sans chercher à argumenter ou justifier leurs propos. Ce n'est généralement qu'en insistant, en proposant une aide sous forme de questions pour étayer leurs pensées et mieux comprendre leur raisonnement, que l'adulte parvient à obtenir quelques arguments de la part des enfants.

Toutefois, aucune différence significative n'apparaît ( $p=1$  au test de Wilcoxon) entre le début et la fin des ateliers du Journal Scolaire concernant les tentatives d'argumentation des enfants (qu'il s'agisse d'arguments adaptés ou non).

## II.2.b. Éléments qualitatifs

### ➤ La place de l'adulte

Nous avons constaté combien l'adulte est largement sollicité durant les ateliers du Journal Scolaire. Garant du **cadre**, il est présent à la fois pour rassurer et pour susciter la réflexion des enfants par rapport à l'Écrit, en les questionnant, leur demandant leur point de vue, cherchant à les faire argumenter et se justifier par rapport à leurs choix.

Il intervient ainsi pour **valoriser** les enfants, souligner le travail réalisé et mettre en mots les compétences, au-delà des difficultés rencontrées, pour que les enfants se sentent libres de poursuivre leur travail de rédacteur. Il a aussi pour rôle de réguler les échanges et peut servir de **médiateur** pour faciliter la coopération entre pairs. Peu à peu, ses interventions et le cadre ainsi institué permettent aux enfants de prendre confiance en eux et conscience en leurs capacités : les enfants ont les ressources pour mener à bien leur travail, ils sont capables de le faire seuls et/ou en utilisant les ressources à leur disposition, en élargissant leurs méthodes de travail et peuvent même y trouver du plaisir.

L'adulte a aussi pour souci constant de **s'adapter** continuellement aux enfants et aux groupes, à leurs niveaux, à leurs demandes, en veillant à ce que les situations, les supports et les modalités de travail proposés soient jugés suffisamment intéressants par les enfants, autant pour retenir leur attention que pour qu'ils prennent plaisir à y participer.

### ➤ La diversité des situations proposées

Ces différents éléments posent directement la question de la variété des situations et des supports de réflexion proposés aux enfants. Ainsi, si la plupart du temps, chacun travaille sur son propre article, les modalités et situations de travail peuvent néanmoins varier :

- Travail en sous-groupes pour rédiger un même article, chacun faisant part de ses idées ;

Ainsi, durant les 8 premières séances de rédaction de leurs articles, Julia et Alicia ne se quittent pas, rédigeant leurs textes à quatre mains, qu'elles partagent le même poste informatique ou qu'elles soient chacune derrière leur ordinateur, assises côte à côte pour échanger leurs idées. De même, Chloé et Vianney, portés par leur imagination, se lancent ensemble pour inventer une histoire se déroulant au sein de l'école. Il semble ainsi que ce soit lors des premières séances de rédaction des articles et donc, pour **se rassurer et mettre en commun leurs compétences**, que les enfants font plutôt le choix de travailler à plusieurs.

L'observation du travail des rédacteurs peut aussi **faire émerger envies** et idées d'autres articles, éveillant alors une volonté d'échanges autour de nouvelles thématiques. C'est notamment le cas de Thomas et Vianney, qui, inspirés par le travail de Noémie autour des jeux, proposent conjointement une grille de mots croisés sur le thème des bonbons.

Enfin, le travail en sous-groupes peut aussi être lié à la volonté de certains enfants d'**aider** des rédacteurs en difficulté : Vianney choisit ainsi spontanément de venir en aide Kaïes à avancer et terminer une histoire de son invention, les échanges initiés par Vianney permettant à Kaïes de verbaliser ses idées et de dépasser son blocage.

- Utilisation des ressources à disposition (livres de la BCD, Internet) pour trouver des idées sur une thématique donnée et pouvoir compléter ses articles ;

Lors des premières séances ayant lieu à la BCD, les enfants du groupe 3 montrent d'abord moins d'engouement, écrire en mode papier/crayon se révélant à première vue moins motivant qu'avec l'ordinateur. Leur travail va finalement prendre sens au moment où ils se rendent compte qu'ils peuvent utiliser les livres et magazines à leur disposition, pour trouver les idées nécessaires à la rédaction de leurs articles. Gladys apprend ainsi lors de la séance 7 à se référer à l'index ou au sommaire des ouvrages qu'elle utilise, pour vérifier s'ils comportent les informations recherchées sur le sujet qu'elle traite (la natation).

Sacha est, de son côté, en pleine rédaction d'un article sur les reptiles lors de la séance 8. Assis face à l'écran, il fait des allers-retours réguliers entre son article et des pages Internet : il n'a pas d'idée précise de ce dont il veut parler et explique

préférer chercher ce qui existe avant d'arrêter son choix. Il regarde en priorité les photos pour s'en inspirer, parcourt les lignes de texte, fait de nouvelles recherches, lit ce qu'il trouve, continue à naviguer d'une page à l'autre. Dès qu'il trouve des informations qui l'intéressent, il retourne à son article pour écrire quelques mots.

Que cela soit dans des livres ou sur Internet, les enfants apprennent peu à peu à **trouver des informations** en ciblant davantage leurs critères de recherche (utilisation du sommaire ou de l'index des ouvrages, mots-clés utilisés). La seule consigne donnée est de **reformuler** les informations trouvées avec ses propres mots.

- Écriture de courriers, pour inviter des personnes à venir répondre aux questions des enfants sur une thématique donnée ;

Camille et Ruben ont tous deux comme projet d'interviewer des membres du personnel enseignant pour leur poser des questions sur leur métier ou leurs passions. Ils ont donc dû rédiger des courriers à cet effet, pour leur expliquer leurs projets et les inviter à venir répondre à leurs questions.

<p>Est-ce que d'être professeur c'est dur ?          Pourquoi avez vous voulu être professeur ?          ça sert à quoi d'être professeur ?          ça apporte quoi d'être professeur ?          bonjour          seriez- vous d'accord pour que je vous          pose ses question pour le journal de          l'école avec SARRA          Si vous ête d'accord</p>	<p>Est-ce que d'être professeur c'est dur ?          Pourquoi avez vous voulu être          professeur ?ça sert à quoi d'être          professeur ?          Ça vous apporte quoi d'etre profeseur ?          Vous aimer votre metier de professeur ?          Depuis combien de temp vous ête          professeur ?          Comment faus faire pour etre professeur ?          Esquil faut faire de grande étude ?          Comment savait l'école quand vous aviez          mon age ?</p> <p>BONJOUR          Seriez-vous d'accord pour que je vous          pose ces questions pour le journal de          l'école .          Si vous ête d'accord, quand seriez vous          disponible nous fesons le journal le lundi,          de 12h30 à 13h30 et le jeudi de 16h45 à          17h45 en salle information . merci de me          repondre, au plus tôt. Aurevoir ? a bientôt          CAMILLE</p>	<p>Bonjour,          Seriez-vous d'accord pour que je vous pose des          questions pour le journal de l'école ?          Si vous êtes d'accord, quand seriez-vous          disponible ? Nous faisons le journal le lundi, de          12h30 à 13h30 et le jeudi de 16h45 à 17h45 en          salle informatique. Merci de me répondre au plus          tôt. Au revoir          Camille [REDACTED]</p> <p>Est-ce que d'être professeur c'est dur ?          Pourquoi vous avez voulu être professeur ? Ça sert          à quoi d'être professeur ?          Ça vous apporte quoi d'être professeur ?          Vous aimez ce métier de professeur ?          Depuis combien de temps vous êtes professeur ?          Comment faut-il faire pour être professeur ?          Est- ce qu'il faut faire de grandes études ?          Comment c'était l'école quand vous aviez mon          âge ?</p>
---	---	--

Figure 51 : Évolution du courrier et des questions de Camille pour préparer son interview et son article sur le travail des enseignants, entre les séances 6 et 9

<p>Rickwell</p> <p>Ça t'apporte quoi la chorale avec les enfants ?</p> <p>Ça t'apporte quoi le basket ?</p> <p>Ça t'apporte quoi d'avoir tourné un clip avec Tony Parker ?</p> <p>Ça t'apporte quoi de chanter ?</p> <p>Pour quand est ton prochain album ?</p>	<p>Rickwell</p>  <p>Ça t'apporte quoi la chorale avec les enfants ?</p> <p>Ça t'apporte quoi le basket ?</p> <p>Ça t'apporte quoi d'avoir tourné un clip avec Tony Parker ?</p> <p>Ça t'apporte quoi de chanter ?</p> <p>Pour quand est ton prochain album ?</p> <p>Bonjour</p> <p>Tu seras d'accord un lundi a 16h30 16h45 ou plus longtemps ou le jeudi 16h30 a 16h45 en salle informatique répondre au plus tot svp dite moi si vous êtes disponible ?</p>	<p>Rickwell</p>  <p>Ça t'apporte quoi la chorale avec les enfants ?</p> <p>Ça t'apporte quoi le basket ?</p> <p>Ça t'apporte quoi d'avoir tourné un clip avec Tony Parker ?</p> <p>Ça t'apporte quoi de chanter ?</p> <p>Pour quand est ton prochain album ?</p> <p>Bonjour</p> <p>Tu seras d'accord un lundi à 16h30 16h45 ou plus longtemps ou le jeudi 16h30 à 16h45 pour venir en salle informatique répondre à mes questions s'il te plait (sur le chant et le basket) ? Dis-moi si tu es disponible. Merci Ruben [REDACTED].</p>
---	--	---

Figure 52 : Évolution du courrier et des questions de Ruben pour préparer son interview et son article sur le chant et le basket, entre les séances 6 et 9

Un travail de réflexion a ainsi été conduit sur la façon de **rédiger une lettre** (mise en texte, langage employé, appel au destinataire, formule conclusive, signature...) et de **formuler des questions** (préciser ce qu'on veut savoir, reformuler, ordonner ses idées et ses questions, ne pas se répéter...).

- Travail sur la prise de notes pendant l'interview ;

Camille a pu mener son projet d'interviews à son terme, ce qui a nécessité une préparation préalable avec les autres enfants de son groupe pour poser le cadre : partage et numérotation des questions, tour de parole, adaptation du débit oral, écoute de chacun, concentration...

Durant les entretiens, bien que ceux-ci soient enregistrés, les enfants avaient aussi pour mission de **prendre des notes**, pour s'essayer à la prise d'informations rapide et prendre davantage conscience des difficultés que cela implique.

a) *D: oui je trouve que c'est un métier qui est très dur il faut avoir un certain nombre de qualité faut être sérieux <sup>mais pas trop</sup> il faut avoir une expérience bien.*

- a) Oui je trouve que c'est un métier <sup>il faut être</sup> disponible
- b) Il faut des qualités comme la rigueur être une personne <sup>qui</sup> se fait avoir une ambiance bien
- c) Non, Oui, c'est un métier difficile car il faut être disponible être sévère <sup>mais pas trop</sup> avoir des capacités,
- d) Oui, c'est un ~~bon~~ métier car il ne faut ~~pas~~ être <sup>à</sup> l'écoute et <sup>aujourd'hui</sup> il faut un équilibre des choses il faut être sévère

Figure 53 : Extrait de la prise de notes de Camille (a), Ruben (b), Sabry (c) et Sacha (d), lors de leur première interview, conduite en séance 11 : « Est-ce que d'être professeur c'est dur ? »

- Travail de retranscription, à partir de l'enregistrement audio de l'interview ;  
 Les enfants ont aussi eu à se confronté au travail de **retranscription**, qui diffère de la prise de notes, car il doit rendre compte des propos de la personne de la façon la plus fidèle possible. C'est principalement à Camille qu'est revenue cette tâche de retranscription, même si tous les enfants de son groupe s'y sont prêtés.

Est-ce que d'être professeur c'est dur ? (question posée à Mr de Seabra)			
Oui je trouve que ses un métier qui est difficile pour plusieurs reson il faut être <del>très</del> disponible il faut être attentive de se qu'il se passe dans la classe, il faut avoir un certain nombre de qualiter comme la rigueur par exemple. Il faut être severe mais pas trop a la fois et créer une ambiance propice au treavail et en etat de bien apprendre cest un climat generale quil faut instorer en classe et cest ce quil est difficile c est comme en cuisinier il ne faut pas trop quil exsagere sur le sel ,sur le poivre , sur le sucre il faut un juste equilibre je pence que ses sa quil est difficile	Oui je trouve que c'est un métier difficile il faut être disponible il faut des qualités, come la rigueur etre un peu severe mais pas trop il faut avir une ambiance cool et être attentif à ce qui se passe dans la classe et aussi je pense que c'est comme un cuisinier qui melange plusieurs ingrédients	Oui, c'est un métier difficile car il faut être disonible , être severe mais pas trop et il faut avoir des capacités particulieres	Oui c'est un métier difficile car il faut être toujours La. Il faut un équilibre des choses il faut être sevrair mais
Camille	Ruben	Sabry	Sacha

Figure 54 : Extrait de la retranscription de la première interview de Camille et son groupe, révisée collectivement lors de la séance 14 (corrections apportées sur la feuille de Sacha)

Les notes prises durant les entretiens étaient ainsi tapées sur ordinateur, complétées en réécoulant l'entretien audio et pouvaient servir de support de discussion entre les enfants quand ils avaient à les comparer et les réviser.

- Travail de rédaction amenant à aborder différentes mises en texte et fonctions de l'Écrit

Dans les ateliers du Journal Scolaire, chaque enfant décide du sujet qu'il souhaite aborder. Les textes ainsi produits ont des styles et des apparences variées et ont permis d'aborder l'Écrit, sous ses différentes formes et fonctions, à partir des idées et propositions des enfants.

En plus de la rédaction de courriers, la prise de note et la retranscription d'interviews que nous avons déjà abordés, Thomas s'est ainsi essayé à la poésie, Noémie a travaillé sur les fonctions ludiques de l'Écrit en élaborant différents jeux et leurs consignes, les histoires imaginées par Kaïes ou Chloé ont servi de base à un travail autour du dialogue, alors que l'article de Mallory sur les animaux a plutôt une fonction informative et documentaire...

- Sessions de révision, individuelle ou collective, avec renvoi au dictionnaire pour être sûr de l'écriture des mots ;
- Sessions de révision collective, où les textes produits tournent entre les enfants, notamment pour vérifier la bonne compréhension de l'article et l'orthographe ;
- Sessions de révision collective, où l'adulte cible certains mots pour initier la discussion :

C'est ainsi que pour le groupe 3, la révision des articles s'organise progressivement comme un jeu, alliant rapidité et précision. Un mot est ciblé dans les articles produits par les enfants, repris dans son contexte et les enfants vont confronter leurs réponses quant à son écriture. L'adulte introduit également au fur et à mesure de l'activité des demandes d'argumentations et de justifications.

Par exemple, lors de la séance 17, dans "Pierre dit à l'oiseau", pour l'écriture de "à" Guillaume donne la réponse attendue « *un A comme ça avec un accent* » et Gladys l'argument correspondant « *parce qu'on peut pas dire "avait"* ». Plus tard, dans "Le

loup ne pouvait pas voler", les enfants proposent plusieurs réponses pour l'écriture de "pouvait" : « P-O-U-V-E-R » pour Nabi, « P-O-U-V-A-I-S » pour Guillaume, « P-O-U-V-A-I-E-N-T » pour Gladys, avant que Nabi ne trouve finalement « P-O-U-V-A-I-T » et que Gladys justifie son choix « *le loup, c'est comme il* », soit un point pour leurs deux interventions.

➤ S'appropriier d'autres méthodes/outils de travail

Ces différents éléments ont notamment pour but de faire découvrir et partager aux enfants d'autres méthodes de travail, d'autres façons de considérer et penser l'Écrit.

Illustrons nos propos à l'aide d'exemples extraits des séances du Journal Scolaire sur **l'utilisation du dictionnaire**. Lors de la séance 12, l'adulte organise avec les enfants du groupe 3 un temps de réflexion collective sur certains mots, que tous ont écrit, mais de façon différente. Ainsi, dans l'expression "en pleine nuit", le mot "pleine" est écrit avec un A pour Gladys et avec un E pour Guillaume. L'adulte sollicite alors le groupe pour savoir comment différencier ces deux homophones hétérographes (plaine et pleine). Si pour Guillaume, "pleine" avec un E, c'est comme « *pleine, pleine lune, c'est plein* », les enfants ne savent pas quand utiliser "plaine" avec un A. C'est alors Nabi qui a l'idée de prendre le dictionnaire, mais c'est Gladys qui finit par chercher le mot dedans. À les voir, Guillaume n'en revient pas qu' « *ils se battent pour chercher dans le dictionnaire* ».

La séance 17 débute quant à elle avec le rappel des séances précédentes discuté par les enfants : le travail de rédaction et de relecture engagé sur les textes autour du spectacle de « Pierre and the loup » peut ensuite se poursuivre. C'est alors que Gladys s'empare spontanément du dictionnaire qu'elle place à côté d'elle sur la table, car « *peut-être on aurait besoin de ça* ». Le dictionnaire était auparavant un outil complètement dépourvu de sens et exclu des pratiques des enfants, qui peut désormais apparaître utile, voire ludique.

Le questionnement contextualisé de la part de l'adulte, l'attention portée aux réponses des autres enfants : tout ceci fait également émerger chez les enfants une

autre réflexion sur l'Écrit. Les enfants tentent ainsi progressivement de **s'appropriier les règles** d'orthographe et de grammaire travaillées durant les séances.

L'exemple de Nabi montre néanmoins combien il est difficile d'intégrer de nouvelles règles et de se les approprier pour parvenir à les utiliser à bon escient. Ce dernier cherche effectivement à réutiliser des arguments entendus et validés lors de précédentes sollicitations, mais qui ne s'avèrent pas adaptés aux situations qu'il propose. Lors de la séance 12, consacrée à la révision des articles, l'adulte interroge le groupe par rapport à l'écriture de certains mots. C'est ainsi que les enfants parviennent à se mettre d'accord sur l'écriture de "fatigant", avec un T à la fin pour donner le féminin "fatigante". L'adulte demande ensuite l'avis du groupe pour l'écriture du mot "dur", dans l'expression "un métier moins dur". Les enfants sont alors occupés à chercher s'il faut ou non un E final. Nabi essaye alors de faire le parallèle avec l'exemple précédent et propose « *à la fin, il faut un E pour faire...* ».

➤ Tentatives d'argumentation, conflits cognitifs et sociocognitifs entre pairs

Dès lors qu'un travail de groupe est instauré et que l'adulte est présent pour alimenter puis réguler les échanges, les situations de conflits sociocognitifs peuvent être assez nombreuses. Toute situation peut alors porter à débat, l'objectif étant d'amener les enfants à affirmer leurs choix et argumenter leurs points de vue.

Dans ce cadre et pour ne pas mettre l'accent uniquement sur les difficultés, l'adulte veille également à **faire réfléchir les enfants à partir de mots correctement orthographiés** dans leurs articles. Par exemple, lors de la séance 17, l'adulte profite de la volonté de Clensy de lire son article sur l'histoire de « Pierre and the loup », pour interroger le groupe sur l'écriture de certains mots. C'est ainsi le verbe qui est ciblé dans la phrase "il vit Pierre". Nabi est le premier à épeler « V-I-T », suivi par Guillaume. Clensy, l'air étonné, fait alors remarquer que c'est bien de cette façon qu'il l'avait écrit. L'adulte insiste alors sur le fait qu'on peut aussi réfléchir à partir de choses qui vont bien, pour continuer à pousser la réflexion et mieux comprendre comment on s'y prend pour écrire certains mots.

En situation de révision collective, quand les enfants échangent leurs articles entre eux, naissent également des situations de **conflit sociocognitif**, où chacun expose son point de vue pour faire entendre raison à l'autre. Ainsi lors de la séance 11, Clensy a entre les mains l'article de Nabi, portant sur le kendo et détaillant les différents éléments de l'armure et les parties du corps qu'elle protège. Clensy fait d'abord plusieurs propositions à Nabi, avec lesquelles il est d'accord, puis le débat va devenir plus animé entre les deux enfants. Clensy s'interroge sur l'écriture de /cou/, entre coup de poing et cou du corps, car il pense que Nabi a confondu les deux : « *coup, c'est un coup de poing, là c'est le cou du corps, donc c'est C-O-U* ».

Le but de l'exercice :

*c'est* C'est de toucher l'adversaire sur la tête aussi sur le ~~coup~~ et aussi sur la ~~les~~ hanche *cou*

Figure 55 : Extrait de l'article de Nabi sur le kendo, relu par Clensy lors de la séance 11

Tous deux argumentent, Clensy à grand renfort de mimes pour appuyer ses propos et faire comprendre à Nabi la distinction entre les deux homophones hétérographes. De son côté, Nabi a spontanément été chercher un dictionnaire. Après avoir trouvé le mot « coup » dans le dictionnaire, il est d'abord très content de lui, puis finalement bien embêté devant les arguments avancés par Clensy, la définition du mot « coup » ne correspondant effectivement pas au mot qu'il voulait employer.

Les situations de conflit sociocognitif peuvent également être déclenchées quand les enfants ont à **comparer ce qu'ils ont marqué**, alors qu'ils avaient les mêmes choses à écrire. C'est notamment le cas pour le groupe 3 lors de la séance 12 : l'adulte leur propose de venir en aide à un autre groupe de rédacteurs, en retranscrivant les propos d'une enseignante qu'ils ont interviewée pour mieux connaître le métier de professeur. Ils écoutent ainsi la réponse enregistrée pour la première question de l'interview, tout en prenant en notes les propos de l'enseignante. La discussion est ensuite entamée, partant du constat que tous ayant écouté la même chose, ils devraient également avoir écrit la même chose. Pourtant pour Guillaume, il peut y avoir des choses différentes « *parce que il y a peut-être des mots que j'ai mal entendus et que j'ai pas écrits pareil que les autres, ça veut dire la*

même chose, mais pas dans la même écriture » ; « mais ça a le même sens », complète Gladys, ou encore parce qu' « on a oublié des mots » rétorque Nabi. À partir de là, les feuilles des trois enfants présents sont posées côte à côte pour mieux comparer leur texte.

Gladys soumet ainsi à l'attention de tous un passage de l'interview de l'enseignante pour réfléchir à l'écriture du mot "sans" dans la phrase "quand on arrive à 8h30, on n'arrive pas comme ça sans avoir rien préparé".

- 
- a) à 8h30 on arrive pas comme ça sans avoir rien préparé
- b) on arrive pas comme ça sans avoir rien préparé
- c) sans rien préparer quand arrive à 8h30 j'arrive pas

Figure 56 : Extraits de la prise de notes de Gladys (a), Guillaume (b) et Nabi (c), lors de la retranscription de l'interview de l'enseignante en séance 12

Nabi l'a écrit « S'-E-N » et Gladys et Guillaume « S-E-N-S ». Immédiatement, Guillaume s'interroge et ne comprend pas ce qu'il a fait : quand il se relit, il prononce /sense/, dit avoir fait « n'importe quoi, c'est un A, mais j'ai oublié de le refermer » et propose finalement de l'écrire « sans ». Les trois enfants proposent donc chacun une écriture différente. L'adulte cherche alors à ce que Guillaume, qui se dit sûr de lui, défende sa position en argumentant. C'est ainsi que ce dernier explique que « y'a le sens-/sense/, y'a le sans-/sen/ et là c'est le S-A-N-S », différenciant finalement « sans » et « sens » par la façon de les prononcer. Il ne convainc cependant pas Gladys, qui répond « toujours écrire S-A-N-S » et campe sur ses positions. Nabi quant à lui ne trouve pas d'arguments pour expliquer son choix.

L'adulte leur propose alors de commencer par réfléchir à ce qu'on entend à l'oral. Gladys se lance et met l'accent sur la liaison à l'oral « *sans z'avoir* », qui permet de rejeter la proposition de Nabi. Reste donc à choisir entre "sans" et "sens".

Nabi propose alors « *S-A-N-S, comme le sang* », mais Guillaume lui rétorque que « *le sang de notre corps s'écrit SANG* ». Guillaume a beau savoir qu'il a raison, il ne parvient pas à convaincre les deux autres enfants à partir de la prononciation des mots : « *S-E-N-S, ça se dit /sense/* ». Nabi propose finalement de regarder dans le dictionnaire. Arrivé à "sans", il lit la définition à la demande de Guillaume : « *S-A-N-S, c'est pour dire qu'il n'y en a pas* », ce qui correspond bien à ce qu'ils souhaitaient marquer : Guillaume avait donc raison depuis le début.

### **II.3. Image de soi et plaisir au sein des ateliers du Journal Scolaire**

Concernant les comportements des enfants face à l'Écrit, nous pouvons enfin nous demander, si les ateliers du Journal Scolaire, ayant essayé de favoriser la libre expression et de s'adapter au plus près des attentes et des demandes des enfants, ont eu un effet sur l'estime de soi et le plaisir pris à lire-écrire.

#### **II.3.a. Éléments tirés des traitements statistiques**

Les enfants font finalement assez peu de commentaires, sur les ateliers en général ou sur leur travail en particulier. Au-delà du verbal, certains de leurs comportements permettent néanmoins de caractériser le plaisir pris ou non tout au long des séances du Journal Scolaire. Ainsi, la grille d'observation utilisée nous permet de recueillir les informations suivantes par rapport aux commentaires, positifs comme négatifs, formulés par les enfants lors des ateliers du Journal Scolaire, sur les ateliers en tant que tels ou sur eux-mêmes (cf. Tableau 127) et leur propre travail (cf. Tableau 128) :

Tableau 127 : Commentaires formulés par les enfants sur les ateliers, entre le début et la fin du travail de rédaction sur les articles du Journal Scolaire

	Nb commentaires formulés à t <sub>0</sub> sur les ateliers		dont % de comm. positifs	dont % de comm. négatifs	Nb commentaires formulés à t <sub>1</sub> sur les ateliers		dont % de comm. positifs	dont % de comm. négatifs
	Nb total	Nb moy.			Nb total	Nb moy.		
<b>Clensy</b>	2	0.67	50%	50%	1	1	100%	
<b>Gladys</b>	5	0.67	80%	20%	4	1.33	75%	25%
<b>Guillaume</b>	5	2.5	100%		4	4	25%	75%
<b>Marley</b>	2	2	50%	50%	Absent	-	-	-
<b>Nabi</b>	0	0			2	0.67	100%	

Tableau 128 : Commentaires formulés par les enfants sur leur propre travail, entre le début et la fin du travail de rédaction sur les articles du Journal Scolaire

	Nb commentaires formulés à t <sub>0</sub> sur soi		dont % de comm. positifs	dont % de comm. négatifs	Nb commentaires formulés à t <sub>1</sub> sur soi		dont % de comm. positifs	dont % de comm. négatifs
	Nb total	Nb moy.			Nb total	Nb moy.		
<b>Clensy</b>	0	0			1	1	100%	
<b>Gladys</b>	0	0			0	0		
<b>Guillaume</b>	4	2	100%		1	1	100%	
<b>Marley</b>	1	1		100%	Absent	-		
<b>Nabi</b>	0	0			2	0.67	100%	

Sur le plan statistique, aucune différence significative n'apparaît entre les deux temps observés, qu'il s'agisse des commentaires sur les ateliers ou sur soi. Ces résultats peuvent par contre être davantage discutés sur un plan qualitatif.

### II.3.b. Éléments qualitatifs

Les enfants donnent en fait à voir plusieurs cas de figure, avec des tendances qui se dessinent dans leurs comportements et leur parcours.

➤ Des enfants qui « décrochent » du dispositif

Certains enfants n'adhèrent pas du tout au cadre qui est proposé. C'est notamment le cas pour Marley et Éphraïm, que nous n'avons pas réussi à mobiliser suffisamment et qui se caractérisent par leur absentéisme puis leur abandon total du projet. Il a été difficile de les faire venir dès le départ, car, peu motivés, ils n'avaient

pas compris l'objet de leur présence aux ateliers du Journal Scolaire (sachant que pour eux, ce temps périscolaire est habituellement utilisé pour jouer au basket dans la cour de récréation). Durant les rares séances auxquelles Éphraïm a participé, le cadre de travail n'a pas été respecté, malgré le rappel des règles par ses pairs.

Quant à Marley, sa participation lui a permis de rédiger un article dans le Journal Scolaire, malgré son comportement désinvolte et son besoin constant d'être au centre de l'attention (pas d'autonomie de travail, nombreuses sollicitations de l'adulte et de ses pairs).

D'autres enfants se sont aussi fait remarquer durant les ateliers du Journal Scolaire du fait d'un comportement venant distraire le groupe et perturber leur travail (rires, agitation, excitation, conflit entre pairs, discussion sans lien avec le journal). Ceci vient généralement traduire un manque de motivation passager, en lien avec des activités peu diversifiées (trop de temps passé sur le même article) ou des tâches trop complexes (difficultés pour réviser son article). Mais en introduisant des modalités de travail plus variées, avec des aspects plus ludiques d'une part, en valorisant le travail effectué d'autre part, les enfants continuent à s'impliquer dans leur travail de rédacteur.

Il peut aussi s'agir d'enfants au caractère affirmé, qui occupent déjà des positions de leader au sein de leur classe et qui semblent attachés à garder cette « réputation d'animateur ». Adrien, par exemple, a du mal à se fixer sur une tâche, cherche la confrontation, persuadé d'avoir toujours raison ; Guillaume cherche sans cesse à tester les limites du cadre ; Ruben a également tendance à faire de la provocation et à questionner sa présence au sein des ateliers du Journal Scolaire, mais son comportement cache avant tout un besoin de rassurance et d'attention.

➤ Des enfants qui « se révèlent »

Dès la fin de la première séance destinée à la rédaction des articles du Journal Scolaire, Gladys témoigne de sa satisfaction à participer, semblant elle-même surprise : « *je sais pas, au début je voulais pas (être là) et maintenant je veux (rester)* ». Elle continuera à manifester son intérêt, en se faisant remarquer tout au long des séances du Journal Scolaire pour son entrain et son envie de participer.

Pour d'autres enfants, cet enthousiasme est moins visible. C'est le cas notamment d'Alicia, dont nous faisons la connaissance pour la première fois au début des ateliers du Journal Scolaire (ses parents ayant refusé la rencontre individuelle autour du DMA). Alicia fait partie du groupe au plus grand effectif (ils sont 7 enfants) et c'est la seule de sa classe de CM2 à être représentée, avec un contraste fort entre elle et les autres enfants : posée mais réservée au premier abord, très hésitante pour prendre la parole, ancrée dans des attitudes scolaires (lever la main par exemple), là où les autres enfants sont dans une excitation perpétuelle, ne cessent de bouger, de chahuter et de discuter entre eux. Les toutes premières séances préparatoires à la rédaction des articles lui laissent néanmoins le temps de s'habituer au groupe et au projet : toujours aussi discrète, elle fait néanmoins preuve de rigueur et de persévérance, cherche toujours à bien faire et s'essaye parfois timidement à poser ou à répondre à des questions. Quand le travail de rédaction des articles se met en place et sur une proposition de Julia, elle finit par faire équipe avec elle. Ainsi, durant les 4 premières séances de rédaction des articles, Julia et Alicia ne se quittent pas, rédigeant leurs articles à quatre mains, toutes deux installées derrière le même ordinateur. Alicia semble cependant plus effacée que Julia, qui a tendance à monopoliser la parole et l'attention. Puis, petit à petit, prenant confiance en elle et se voyant capable de faire les choses par elle-même, Alicia manifeste un certain besoin d'indépendance, qui se traduit par l'envie de travailler seule sur un poste informatique. Les deux filles continuent alors à travailler sur les mêmes articles, mais l'une à côté de l'autre, échangeant leurs idées et les tapant chacune sur leur ordinateur, Alicia occupant alors une position plus affirmée que précédemment par rapport à Julia. Déterminée, bouillonnante d'idées et affichant toujours le même sérieux, Alicia finira par travailler seule sur ses propres articles, semblant prendre plaisir à ce qu'elle fait.

Les autres enfants, qui allaient initialement peu vers elle, finissent par s'en rapprocher et la solliciter pour avoir son avis. Beaucoup plus ouverte et souriante, elle participe plus activement, ose davantage écrire, parler, questionner, aider, sans peur du regard de l'autre (l'adulte comme ses pairs). Alicia semble ainsi avoir énormément gagné en confiance en elle, attitude également visible dans le cadre de sa classe selon son enseignant.

Julia, qui avait fait le choix de travailler en binôme pour se donner courage et contenance, est d'abord bien embêtée du changement d'Alicia. Elle cherche dans un premier temps à copier tout ce que fait Alicia, ne souhaitant pas travailler seule. Puis elle passe beaucoup de temps à rire et plaisanter avec les autres enfants du groupe, sans doute pour ne pas se retrouver seule face à son ordinateur et ses difficultés.

Mais à force d'étayage de l'adulte, ses résistances s'affaiblissent et elle finit par suivre ses propres choix, en écrivant sur des sujets qui l'intéressent, notamment les différentes activités proposées au sein de l'école. C'est ainsi que Julia raconte avec ses mots, ce qui se passe durant les ateliers du Journal Scolaire : les modalités de travail proposées, le cadre sécurisant qui donne droit à la parole, aux échanges et aux erreurs, la réflexion sur l'Écrit et sur soi en tant que lecteur-scripteur, la coopération avec les autres enfants... En bref, le plaisir qu'elle a eu à y participer et à oser lire-écrire.

Le journal de l'école :

Au journal de l'école on va sur l'ordinateur pour écrire nos articles on peut se mettre à 2 sur un ordinateur ou tout seul on parle de nos idées on peut les échanger. Il y a 4 groupes qui font le journal ils ont pas les mêmes idées que nous et pour pas qu'on écrive la même chose Sara est là pour nous le dire. Sara lit notre journal elle n'est pas là pour nous dire si on a faux elle est là pour nous aider à mieux comprendre.

Le mardi notre groupe commence à 16h45 et on finit à 17h45 et le vendredi on commence à 12h30 et on finit à 13h30.

Avec Sara on s'amuse trop bien elle nous aide quand on n'y arrive pas il peut aussi avoir les autres élèves qui peuvent nous aider. Ceux qui font partie du journal adorent ça et c'est trop bien parce que il y a une bonne ambiance.



Lire c'est trop bien !!

Figure 57 : Article produit par Julia sur « Le journal de l'école », commencé en séance 13 et ici finalisé en séance 17

## II.4. Synthèse concernant les comportements face à l'Écrit

De la même façon que pour l'étude des représentations de l'Écrit réalisée grâce aux questionnaires, les comportements face à l'Écrit observés durant les ateliers du Journal Scolaire ne rendent compte d'aucun résultat significatif aux épreuves statistiques. Sur un plan plus qualitatif néanmoins, les ateliers du Journal Scolaire ont permis à certains enfants d'adopter d'autres comportements, en lien avec le cadre proposé : prendre plaisir à manier et utiliser l'Écrit, prendre confiance en soi et ses capacités, interagir, donner son avis et être en mesure d'argumenter.

Dès lors qu'une réponse seule, sans arguments, n'est pas jugée suffisante par l'adulte, les enfants ont été amenés à réfléchir, à poser et à se poser des questions sur l'Écrit. Dans un premier temps, l'important n'est pas tant d'avoir la bonne réponse, que d'**oser** (oser écrire, oser donner son avis, oser participer) et d'**expliquer** ce qui motive ses choix (justifier son point de vue, argumenter).

En référence à l'axe métacognitif, ceci permet d'explorer les différentes stratégies utilisées par les enfants, de les confronter, de les discuter collectivement et de les enrichir, les développer, les réutiliser ou les remanier si nécessaire.

C'est à ce niveau que le collectif joue tout son rôle : les interactions entre pairs conduisent les enfants soit vers des situations de conflits sociocognitifs, où ils peuvent prendre position et tenter de défendre leur point de vue, soit vers des situations de coopération, où ils peuvent s'entraider pour dépasser leurs blocages.

Parvenir à s'exprimer et se poser des questions sur sa façon de faire, c'est aussi prendre conscience de ses compétences, prendre confiance en soi et cheminer progressivement vers une plus grande autonomie.

C'est ce que permet le cadre des ateliers du Journal Scolaire, en partie coconstruit avec les enfants pour qu'ils s'y sentent à l'aise et s'y impliquent : suffisamment rassurant, composé d'un petit groupe de pairs pouvant partager certaines difficultés mais également mettre en commun leurs compétences pour les dépasser, animé par un adulte disponible et à l'écoute, sans jugement, pour favoriser la libre-expression, en laissant aux enfants la possibilité de s'essayer et d'oser (lire, écrire, s'exprimer), à partir de situations variées qu'ils auront eux-mêmes apportées.

Toutefois, si ce dispositif semble convenir au plus grand nombre (en termes de choix, de variétés des situations et des modalités de travail et de liberté), des améliorations sont à envisager pour donner envie aux plus réfractaires de participer et de s'engager dans un tel projet.

### **III. Quel bilan tirer des ateliers du Journal Scolaire ?**

Essayons à présent de dresser une synthèse de la phase remédiate, à la lumière des éléments issus des questionnaires, vidéos et articles produits par les enfants de CM2 durant les ateliers du Journal Scolaire.

Nous notons tout d'abord peu de significativité dans les résultats obtenus sur le plan statistique, ce qui peut notamment s'expliquer par nos choix de recherche : une durée assez courte, un faible effectif, en accueillant en priorité les enfants présentant des difficultés à l'Écrit, quelles que soient les éventuelles difficultés annexes (liées à leur comportement par exemple), pour se rapprocher au plus près des critères d'une recherche en milieu écologique. Trois mois de remédiation, une vingtaine d'enfants concernés et un bilan finalement assez positif, à la grande satisfaction des enfants, comme de leurs parents et de leurs enseignants. Nous relevons ainsi une certaine évolution dans les représentations et comportements face à l'Écrit de la grande majorité des enfants de CM2 ayant participé aux ateliers du Journal Scolaire.

Ces enfants renforcent en effet leur estime de soi, en prenant progressivement conscience de leurs compétences comme de leurs fragilités, des points de vigilance qui leur restent à travailler. Au sein des ateliers du Journal Scolaire, le rapport à l'Écrit est décomplexé et les enfants gagnent en autonomie de pensée, ce qui leur donne le droit d'oser, d'essayer, de se tromper, de donner leur point de vue et de l'argumenter, de prendre confiance en eux et en leurs capacités. Le fait que la participation et les compétences soient valorisées favorise la mobilisation et l'implication des enfants dans les ateliers. Ces derniers s'investissent progressivement dans la rédaction de leurs articles et parviennent à s'attribuer le mérite du travail réalisé. Ils acquièrent ainsi une plus grande assurance et une plus grande aisance, qui les autorisent à prendre davantage de risques et à s'affirmer comme individu ayant droit à la parole et dont l'avis compte.

La rencontre avec l'autre et le groupe, dans le respect de chacun, favorise interactions et coopération, dans le partage et la variété des situations et des expériences. Les enfants sont incités à confronter leurs points de vue, à construire

de nouveaux repères, voire à s'approprier de nouveaux outils et stratégies face à l'Écrit.

Les ateliers du Journal Scolaire favorisent également l'élargissement et la diversification des pratiques de l'Écrit. Les petits rédacteurs du journal développent ainsi un rapport à l'Écrit plus positif, avec davantage d'envie et de plaisir liés au lire-écrire.

Néanmoins, les contenus et stratégies abordés et le travail amorcé lors des ateliers du Journal Scolaire se transfèrent difficilement aux activités et contenus de la classe : ceci nécessiterait d'investiguer davantage cette question pour créer des liens de l'un à l'autre.

# Partie 6 : Discussion

L'objectif général poursuivi dans cette recherche est d'apporter notre contribution sur la construction du rapport à l'Écrit des enfants à l'école élémentaire, notamment quand ces derniers rencontrent des difficultés pour s'appropriier l'Écrit. En appui sur le modèle de l'appropriation de l'Écrit, deux grandes hypothèses ont guidé notre travail. Il a d'abord été question d'observer précisément le rapport à l'Écrit d'enfants à l'école élémentaire, pour comprendre comment ceux-ci s'approprient l'Écrit au CP, au CE2 et au CM2, ce qui a constitué une première phase dite diagnostique :

**H1** : Dans le prolongement des travaux conduits auprès d'adultes en situation d'illettrisme, les outils et la démarche du DMA, adaptés à des enfants scolarisés à l'école élémentaire, permettent d'observer avec précision la façon dont ils s'approprient l'Écrit.

En appui sur les constats alors établis, des ateliers de remédiation sur l'Écrit ont été proposés à des enfants de CM2, dans l'idée de les accompagner vers une autre appropriation de l'Écrit :

**H2** : Un travail de remédiation sur l'Écrit, en appui sur la création d'un journal scolaire, permet de conduire les enfants de CM2, notamment ceux dits en difficulté sur l'Écrit, vers une appropriation de l'Écrit plus complète.

Dans un souci de clarté, nous souhaitons d'abord reprendre l'ensemble de nos résultats pour les mettre en lien avec nos différentes hypothèses et attentes de résultats et ce, concernant les deux phases de notre recherche. Ceci permettra ensuite de faire ressortir les éléments utiles à la discussion et à l'ouverture de pistes de réflexion à notre travail de recherche.

# **I. L'approche DMA pour évaluer la façon dont les enfants s'approprient l'Écrit (H1)**

En premier lieu, faisons le point sur la phase diagnostique, première étape nécessaire de la remédiation pour situer les enfants dans leur rapport à l'Écrit et mieux comprendre leur cheminement.

## **I.1. Les DMA-Enfants : des outils et une démarche favorisant la mise en évidence des compétences sur l'Écrit (H1.1)**

Comme nous avons déjà pu le noter, les outils DMA permettent d'explorer, de façon transversale et complémentaire, différentes dimensions du rapport à l'Écrit des enfants. Ils révèlent alors une plus grande largeur de champ et une certaine valorisation des compétences face à d'autres outils d'évaluation, telles que les estimations des enseignants recueillies ici grâce à un questionnaire ou les résultats aux évaluations nationales de CM2.

Les enfants repérés comme étant en difficulté sur l'Écrit selon leurs enseignants manifestent ainsi, grâce au DMA, des compétences significativement supérieures à ce que ne laissaient présager les estimations de leurs enseignants, et ceci pour 4 des 5 activités ciblées (production orale, compréhension orale, production écrite et lecture).

De la même façon, en se centrant sur les enfants de CM2 et en comparant leurs résultats aux évaluations nationales et au DMA, des performances significativement meilleures sont mises en évidence grâce au DMA par rapport aux évaluations nationales, et ceci pour 6 des 11 épreuves ciblées (repérage des informations explicites et implicites et justification des réponses apportées en compréhension écrite, cohérence et syntaxe, respect de l'orthographe des mots fréquents et des

accords en production écrite). Des analyses qualitatives complémentaires viennent renforcer ces deux points de vue.

Ces différences peuvent d'abord s'expliquer par le cadre méthodologique de construction et de passation des outils DMA : des appuis théoriques découlant du modèle de l'appropriation de l'Écrit, des situations adaptées et contextualisées, les plus éloignées possibles du milieu scolaire pour se rapprocher de ce que les enfants peuvent rencontrer dans leur quotidien, une rencontre individuelle avec l'enfant pour lui prêter plus d'attention, favoriser son expression, le laisser aller à son rythme, lui donner le droit de faire des erreurs, comprendre son raisonnement, lui demander de se justifier pour mieux comprendre ses stratégies, sans s'arrêter aux seules performances.

En ce sens, ces différences s'observent également du fait de la posture de l'évaluateur. L'approche du DMA vise d'abord à observer le cheminement de l'enfant, la façon dont il s'y prend pour traiter l'Écrit. Les évaluations nationales renvoient plutôt à la notion de performances, rendant compte sous la forme de scores des réussites et erreurs des enfants. Les questionnaires remplis par les enseignants sont quant à eux, empreints de leur subjectivité, par rapport à leurs attentes, leurs vécus de la classe et leur compréhension de la notion de difficulté à l'Écrit.

Pour autant, ces différents regards sont complémentaires les uns des autres et sont aussi à mettre en parallèle avec la façon dont l'enfant décrit ses conduites et juge lui-même ses compétences et difficultés.

<b>H1.1</b> : Le DMA envisage l'Écrit dans ses différentes dimensions (cognitives, sociales, personnelles), ce qui le distingue d'autres moyens et cadres d'évaluation utilisés dans le contexte scolaire qui peuvent conduire à une sous-estimation des compétences réelles (largeur de champ inter-évaluations et prise en compte des potentialités)	<b>Partiellement validée</b>
--	------------------------------

## **I.2. Les DMA-Enfants : des outils adaptés pour suivre le développement des compétences à l'Écrit tout au long de l'école primaire (H1.2)**

Tous les DMA-Enfants ont été construits à partir du même référentiel théorique – celui de l'appropriation de l'Écrit – et proposent des activités adaptées au niveau scolaire de l'enfant, en utilisant les mêmes critères du CP au CM2, pour faciliter les comparaisons inter-âges et dans un souci de plus grande objectivité. Les données recueillies grâce au DMA ont ici été analysées du général (traitement global des informations écrites) au particulier (en lecture-compréhension et en production écrite), pour soulever les traits communs, différences et particularités du rapport à l'Écrit des enfants rencontrés.

### **I.2.a. En ce qui concerne le traitement global des informations écrites (H1.2A)**

Une progression dans les apprentissages peut s'observer tout au long de la scolarité à l'école primaire. Pour ce qui est de l'Écrit et de la façon de traiter les informations écrites, cinq années d'école semblent nécessaires pour observer des performances significativement différentes : les enfants de CM2 ont ainsi progressivement automatisé les procédures et stratégies de traitement de l'Écrit, ce qui leur permet de se différencier des enfants de CP, en début d'apprentissage du lire-écrire (les enfants de CE2 ne se démarquent ni des uns, ni des autres sur le plan statistique).

Notons par ailleurs que ces résultats nous semblent cohérents vis-à-vis de la définition de l'illettrisme, caractérisant la situation de personnes ne parvenant pas à une maîtrise suffisante de l'Écrit au quotidien, malgré cinq années de scolarisation.

<b>H1.2A</b> : Ces différences peuvent s'observer dans le traitement global des informations écrites.	<b>Partiellement validée</b>
---	------------------------------

## I.2.b. En ce qui concerne les activités plus particulièrement liées à la lecture-compréhension écrite (H1.2B)

### ➤ Lire, c'est décoder et comprendre (H1.2B.1)

Nous avons montré que les résultats obtenus aux activités de lecture et de compréhension écrite du DMA sont corrélés positivement, quelle que soit la classe concernée, bien que ce lien diminue progressivement avec le temps ( $r_{CP} = .556 > r_{CE2} = .510 > r_{CM2} = .455$ ). La réussite en compréhension écrite est donc directement liée à l'aisance en lecture et ceci plus particulièrement au début de l'apprentissage formel de la lecture-écriture à l'école. Ainsi, au fil des apprentissages, lire ne repose plus seulement sur un décodage efficace, mais fait appel à d'autres dimensions (mémoire, vocabulaire ou encore intérêt pour le texte par exemple) pour parvenir à la compréhension de ce qui est lu.

### ➤ Lire, c'est s'appuyer de plus en plus sur son lexique mental (H1.2B.2 et H1.2B.3)

Nous avons également mis en évidence l'influence relative du type d'items (pseudomots versus vrais mots) et de leur fréquence (vrais mots fréquents versus vrais mots peu fréquents) sur les performances en identification de mots. Nous observons ainsi une certaine sensibilité à la fréquence d'exposition de l'Écrit, davantage visible au début de l'apprentissage du lire-écrire. Ainsi, au CP, les mots fréquents sont les mieux lus (en comparaison aux mots peu fréquents et aux pseudomots, avec  $\chi^2(2) = 18.638$ ,  $p = .000$ ) ; par la suite, au CE2 et au CM2, l'ensemble des vrais mots (fréquents comme peu fréquents) va se différencier des pseudomots ( $\chi^2(2) = 50.529$ ,  $p = .000$  en CE2 et  $\chi^2(2) = 51.884$ ,  $p = .000$  en CM2). Ceci vient témoigner du développement du lexique mental de ces enfants, avec un appui majoritaire sur la voie par adressage en lecture, mis en évidence par une moindre réussite face aux pseudomots, qui ne peuvent être ni mémorisés, ni devinés en fonction du contexte.

- Lire, c'est s'intéresser à tous les mots, indépendamment de leur longueur (H1.2B.4)

Seuls les enfants de CP affichent une réussite significativement supérieure pour les items les plus courts par rapport aux items les plus longs : les items trisyllabiques se distinguent des items mono- ( $Z = -3.300$ ,  $p = .001$ ) et bi-syllabiques ( $Z = -3.487$ ,  $p = .000$ ). L'attention de ces enfants, en début d'apprentissage du lire-écrire, est ainsi centrée sur les mécanismes de la combinatoire, la longueur des mots et le nombre d'éléments à traiter induisant vraisemblablement une plus grande charge cognitive. Puis, à mesure que les procédures de lecture vont s'automatiser, il n'y a plus d'influence de la longueur des mots sur les performances en lecture.

- Lire, c'est mettre du sens en se décentrant progressivement des éléments du texte (H1.2B.5)

Statistiquement, les performances en compréhension écrite, qu'il s'agisse des réponses données aux questions d'ordre explicite ou implicite, se différencient peu. La seule différence significative apparaît au CP, avec, contrairement à nos attentes, une plus grande réussite aux questions portant sur des informations implicites. Les enfants de CE2 suivent la même voie, contrairement aux enfants de CM2 plus à l'aise face aux questions explicites.

Nos analyses montrent ainsi une certaine tendance qui se dégage au fil de la scolarité et expliquerait ces résultats. Les enfants de CP sont davantage guidés par les aspects affectifs du texte, s'identifient aux personnages et répondent en fonction de leurs propres désirs. Les CE2 se basent plutôt sur des aspects personnels, liés à leurs connaissances et leur vécu des situations. Les CM2 sont, quant à eux, parvenus à se détacher des éléments du texte pour répondre aux questions, faisant ainsi preuve de plus grandes capacités de décentration.

Ces différentes situations semblent indiquer que la lecture-compréhension ne peut être réduite à l'identification de mots ou au repérage des informations d'un texte, mais doit aussi prendre en compte l'enfant, à partir de là où il en est, ses différents questionnements et expériences, sa maturité cognitive.

Pour étayer cette hypothèse de décentration, la question du type de texte et du thème abordé (réel ou fictif) mériterait également d'être approfondie. Ceci permettrait

de vérifier que les résultats obtenus ne dépendent pas uniquement du caractère fictif du texte proposé aux enfants de CM2, là où les enfants de CP et de CE2 se retrouvaient face à des situations pouvant évoquer la vie quotidienne, facilitant leur projection au cœur du récit.

➤ Synthèse en lecture-compréhension écrite (H1.2B)

<b>H1.2B</b> : Ces différences peuvent s'observer dans les activités impliquant directement la lecture et la compréhension écrite.	<b>Partiellement validée</b>
<b>H1.2B.1</b> : Les compétences en lecture et en compréhension écrite sont liées.	Validée
<b>H1.2B.2</b> : Le type d'items à lire (pseudomots vs. vrais mots) exerce une influence sur les performances en lecture.	Partiellement validée
<b>H1.2B.3</b> : La fréquence des items à lire (vrais mots fréquents vs. vrais mots peu fréquents) exerce une influence sur les performances en lecture.	Partiellement validée
<b>H1.2B.4</b> : La longueur des items à lire exerce une influence sur les performances en lecture.	Partiellement validée
<b>H1.2B.5</b> : Le type de questions auxquelles doivent répondre les enfants après lecture d'un texte (questions implicites vs. explicites ou lexicales) joue une influence sur les performances en compréhension écrite.	Partiellement validée

I.2.c. En ce qui concerne les activités plus particulièrement liées à la production écrite (H1.2C)

➤ Écrire, c'est varier les situations de production d'écrit (H1.2C.1)

Nous avons montré que les résultats obtenus aux activités de dictée et d'expression personnelle du DMA sont corrélés positivement, quelle que soit la classe concernée ( $r_{CP} = .629 > r_{CE2} = .582 > r_{CM2} = .707$ ).

- Écrire, c'est utiliser des stratégies et des procédures différentes selon les situations rencontrées (H1.2C.2)

Pour chaque tranche d'âge, nous avons pu remarquer des différences significatives entre les performances obtenues en situation de dictée et en situation d'expression personnelle. Les deux activités de production écrite se retrouvent ainsi complémentaires l'une de l'autre, permettant de souligner des processus et des compétences différentes chez les enfants du CP au CM2.

Au CP, c'est la situation de dictée qui est la mieux réussie, nécessitant avant tout de se centrer sur les items entendus, sans forcément réfléchir à la planification de ses idées. De plus, les enfants de notre échantillon (et en particulier les plus à l'aise à l'Écrit) semblent être si bien rentrés dans la situation d'expression personnelle et le cadre de travail proposé, qu'ils se seraient laissé le droit d'oser écrire en toute confiance, même des mots inconnus. Les enfants de CE2 et de CM2 témoignent quant à eux de meilleures performances en situation d'expression personnelle, la constitution d'un plus grand stock lexical leur permettant de puiser dans leurs ressources des mots déjà mémorisés.

Les erreurs alors produites en situation de production écrite permettent de relever différentes stratégies selon le niveau scolaire et l'aisance à l'Écrit des enfants et de rendre compte des différentes phases en jeu dans l'apprentissage et l'appropriation de l'écriture du CP au CM2.

- Écrire, c'est faire du lien avec les apprentissages scolaires sur l'Écrit et mobiliser progressivement ses connaissances (H1.2C.3)

Chaque situation de dictée des DMA-Enfants a été construite en appui sur une échelle d'orthographe lexicale, servant de référence et de base de données pour choisir des mots adaptés au niveau scolaire des enfants rencontrés.

En comparant les résultats des enfants de notre échantillon à ceux de l'échantillon de référence, nous avons constaté, en règle générale, des performances similaires.

Seul un item au CP (« maison ») va différencier les enfants de notre échantillon de la population de référence par une réussite moindre, les différents phonogrammes qui le composent pouvant entraîner diverses confusions.

Plusieurs items affichent au contraire un taux de réussite plus élevé chez les enfants de CE2 et de CM2 de notre échantillon. Ceci peut notamment s'expliquer par nos choix de considérer la réussite des enfants aussi bien par une écriture orthographique que phonographiquement correcte, là où EOLE ne prend en compte que l'orthographe. L'écriture phonographique permet pourtant de révéler certaines compétences à l'Écrit pour des enfants qui construisent progressivement leurs connaissances sur la langue.

- Écrire, c'est communiquer en pouvant transcrire ce qu'on entend à l'oral (H1.2C.4)

Quelle que soit la classe d'âge concernée en situation de dictée, les enfants affichent une réussite significativement plus grande pour les pseudomots, par rapport aux vrais mots, réguliers comme irréguliers. Pour écrire, les enfants s'appuient ainsi principalement sur la voie par assemblage, essayant de transcrire ce qu'ils entendent. Les écritures de type phonographique sont donc à valoriser, car elles témoignent de certaines compétences à l'écrit, que les enfants doivent renforcer, pour pouvoir en parallèle prêter attention à l'orthographe des mots.

- Écrire, c'est s'intéresser progressivement à tous les mots, indépendamment de leur longueur (H1.2C.5)

Seuls les enfants de CP et de CE2 affichent une réussite significativement plus grande pour les items les plus courts par rapport aux items les plus longs. Ainsi en CP, les items à 1 syllabe et 2 phonogrammes se distinguent des items à 2 et 3 syllabes pour 4 à 6 phonogrammes ; en CE2, les items à 3 ou 4 phonogrammes se distinguent des items à 5 ou 6 phonogrammes. En CM2, il n'y a plus d'effet de la longueur des mots.

Au début du lire-écrire, la plus grande réussite aux items les plus courts témoigne ainsi de l'influence de la longueur des mots sur les performances en production écrite. Ceci laisse à penser que les mots les plus longs sont sources de plus grande charge cognitive, nécessitant plus de concentration et d'attention du fait de leur longueur. Par la suite, la réussite des enfants semble davantage dépendre de la façon dont les items sont construits, de leur composition (par exemple, alternance voyelles/consonnes, phonogrammes présents dans le mot, recherche du phonogramme orthographique).

- Écrire, c'est pouvoir s'exprimer en fonction de son aisance à l'Écrit (H1.2C.6)

Le nombre de mots produits et les performances obtenues en situation d'expression personnelle sont corrélés positivement pour 2 des 3 classes considérées ( $r_{CP} = .465$ ,  $p = .001$  ;  $r_{CE2} = .140$ ,  $p = .281$  ;  $r_{CM2} = .367$ ,  $p = .006$ ). Ainsi, en règle générale, plus les enfants sont à l'aise avec l'Écrit, plus ils se laissent la possibilité de produire de plus longs récits. Ceci se vérifie particulièrement au début de l'apprentissage du lire-écrire (en CP) et une fois les procédures de traitement de l'Écrit davantage maîtrisées (en CM2). Au CE2, comme nous avons déjà pu le noter, nous assistons à un certain décrochage : les enfants de CE2 ont tendance à associer Écrit (et particulièrement écriture) et école et tentent de se dégager de ce modèle, ce qui aboutit à une moindre motivation vis-à-vis de l'Écrit.

- Écrire, c'est essayer de prendre en compte le destinataire à qui on s'adresse (H1.2C.7)

Les enfants de CM2 interrogés déclarent eux-mêmes s'être sentis moins contraints dans le choix de leurs mots et leur façon d'écrire quand ils ont dû écrire à un ami (destinataire familial) plutôt qu'à un directeur (destinataire peu familial). Ceci se traduit uniquement sur la longueur des courriers produits. Toutefois, qu'il s'agisse de la lettre à l'ami ou au directeur, la même attention a été accordée aux éléments pragmatiques, à la syntaxe ou à l'orthographe.

➤ Synthèse en production écrite

<b>H1.2C</b> : Ces différences peuvent s’observer dans les activités de production d’écrits.	<b>Partiellement validée</b>
<b>H1.2C.1</b> : Compétences en dictée et en expression personnelle sont liées.	Validée
<b>H1.2C.2</b> : Les activités de dictée et d’expression personnelle permettent de mettre en évidence des procédures et des stratégies différentes chez les enfants de CP, CE2 et CM2	Partiellement validée
<b>H1.2C.3</b> : Nos échantillons de recherche de CP, CE2 et CM2 sont représentatifs de la population des enfants de l’école élémentaire	Partiellement validée
<b>H1.2C.4</b> : Le type d’items à écrire (pseudomots vs. vrais mots réguliers, vrais mots irréguliers) joue une influence sur les performances en dictée	Validée
<b>H1.2C.5</b> : La longueur des items à écrire (items courts ou items longs) joue une influence sur les performances en dictée	Partiellement validée
<b>H1.2C.6</b> : La production écrite personnelle des enfants s’allonge en fonction de leur niveau d’aisance et de leurs performances pour écrire	Partiellement validée
<b>H1.2C.7</b> : Le type de destinataire (familier ou non-familier) auquel les enfants doivent écrire un courrier joue une influence sur leurs performances en situation d’expression personnelle	Partiellement validée

#### I.2.d. En ce qui concerne la construction de profils sur l’Écrit (H1.2D)

Des profils ont été statistiquement établis à l’aide d’une classification ascendante hiérarchique : 8 profils ont ainsi été créés en CP, 5 en CE2 et 8 en CM2.

Ils permettent dans un premier temps de différencier pour chaque tranche d’âge les enfants performants sur l’Écrit des enfants en difficulté sur l’Écrit ; ils apportent ensuite des précisions pour chaque profil ainsi constitué, permettant de mieux comprendre la façon dont les enfants se sont – ou non – approprié l’Écrit.

Des **profils similaires** peuvent se retrouver du CP au CM2. Par exemple, le Profil 1 de chaque classe correspond aux enfants les plus performants et à l'aise à l'Écrit, ayant investi l'Écrit dans leur quotidien comme un objet source de connaissance et de réflexion, porteur de sens, d'intérêt et de plaisir.

D'autres **profils sont spécifiques** à une classe donnée. Par exemple, seuls certains enfants de CP ne parviennent pas à transmettre un message compréhensible à l'Écrit (profil difficulté CP<sub>7</sub> : L'Écrit, un objet porteur de sens, mais vecteur impossible de communication). Ce sont également les seuls pour lesquels le rapport à l'Écrit est tant marqué par l'école (profil performant CP<sub>3</sub> : L'Écrit, un objet maîtrisé porté par et pour l'école ; profil difficulté CP<sub>8</sub> : L'Écrit, un objet globalement maîtrisé, mais peu familier et inintéressant en dehors de l'école). Progressivement, les représentations de l'Écrit que les enfants construisent vont évoluer et se complexifier, pour que l'Écrit existe au-delà de l'école et du cadre scolaire et soit investi dans leur vie quotidienne. Ces profils laissent également apparaître le fait que **le rapport à l'Écrit doit être entendu dans sa globalité** : en effet, les seules performances pour traiter l'Écrit ne sont pas un critère suffisant pour attester d'un rapport à l'Écrit dit positif, efficace et personnel et qu'un enfant soit considéré comme performant ou en difficulté sur l'Écrit. Par exemple dans le Profil CP<sub>5</sub> comme dans le Profil CM2<sub>7</sub>, les enfants maîtrisent l'Écrit et ses codes, parviennent à une communication relativement efficace sur l'Écrit, mais leur manque d'investissement face à cet objet les situe finalement du côté des difficultés à l'Écrit.

Rappelons que s'approprier l'Écrit, c'est intégrer et reconstruire activement des éléments en lien avec l'Écrit, significatifs pour soi. L'appropriation de l'Écrit s'enrichit ainsi des représentations que les enfants construisent au gré de leurs rencontres et dépend aussi bien de dimensions cognitives que sociales ou plus affectives et personnelles.

<p><b>H1.2D</b> : Ces différences peuvent s'observer en tenant compte du rapport à l'Écrit dans toutes ses dimensions : à partir de l'ensemble des données recueillies grâce au DMA, des profils sur l'Écrit peuvent être établis, permettant de regrouper les enfants en fonction de traits et de caractéristiques partagés pour traiter et se représenter l'Écrit.</p>	<p><b>Validée</b></p>
--	-----------------------

### I.2.e. Synthèse concernant la mesure des compétences à l'Écrit grâce aux DMA-Enfants (H1.2)

<b>H1.2 :</b> Le DMA participe d'une compréhension précise de la façon dont les enfants cheminent sur l'Écrit et se l'approprient, du CP au CM2. Face à l'Écrit, les différences inter et intraindividuelles observées chez les enfants au fil de leur scolarité permettent de rendre visible le développement progressif de leurs compétences à l'Écrit et leurs progrès du fait de la scolarisation, tout en soulignant les particularités des enfants en difficulté.	<b>Partiellement validée</b>
---	------------------------------

## I.3. Pour aller plus loin concernant la phase diagnostique

<b>H1 :</b> Dans le prolongement des travaux conduits auprès d'adultes en situation d'illettrisme, les outils et la démarche du DMA, adaptés des enfants scolarisés à l'école élémentaire, permettent d'observer avec précision la façon dont ils s'approprient l'Écrit.	<b>Partiellement validée</b>
--	------------------------------

À la lumière des analyses et synthèses précédentes, questionnons à présent les outils employés et la portée des résultats issus de cette phase diagnostique.

### I.3.a. Évaluer l'Écrit : les outils DMA-Enfants

Les outils DMA-Enfants, créés ou revus et harmonisés dans le cadre de cette thèse, répondent en premier lieu à des choix théoriques et méthodologiques : adossés au modèle théorique de l'appropriation de l'Écrit, ils sont directement adaptés de précédents travaux conduits auprès d'adultes en situation d'illettrisme, pour évaluer le rapport à l'Écrit d'enfants et mettre en évidence leur cheminement du CP au CM2.

Nos résultats témoignent tout d'abord de la fidélité et de la finesse de mesure de ces outils DMA-Enfants ; comme cela a été le cas pour les outils DMA-Adultes, leur validité, supposée dans ce travail de thèse, sera prochainement mise à l'épreuve d'analyses factorielles, pour vérifier que la structure de nos outils correspond bien à la distribution suggérée par le modèle théorique.

Les outils DMA-Enfants se présentent comme des outils d'évaluation du rapport à l'Écrit permettant de valoriser les compétences sur l'Écrit des enfants. Soulignons certaines de leurs caractéristiques. La passation est individuelle pour s'adapter à l'enfant et son cheminement, le rassurer en cas de difficultés, l'autoriser à s'exprimer et faire comme il pense, être attentif aux stratégies employées. Les activités sont contextualisées pour se rapprocher le plus possible de situations que l'enfant pourrait rencontrer dans son quotidien, le mettre en confiance sans rappeler le cadre scolaire.

Toutes les activités ont été bien investies par l'ensemble des enfants. Nous noterons néanmoins certaines modifications pouvant encore être apportées.

L'activité de métalangage de l'écrit nécessite ainsi une attention particulière : en CM2 notamment, selon les dates de passation, le vocabulaire technique de l'écrit pourra être modifié pour s'adapter aux contenus scolaires déjà rencontrés (certains des items actuels ne sont traités en classe qu'en fin d'année scolaire). Si cette activité reste pertinente pour comprendre comment les enfants associent des termes de vocabulaire et leur utilisation, son organisation même mériterait d'être revue pour être davantage contextualisée et se détacher d'exercices scolaires.

En ce qui concerne l'activité de compréhension écrite, des questions d'ordre lexical doivent être ajoutées pour harmoniser le DMA-CP avec les DMA-CE2 et CM2 et interroger plus finement la maîtrise du vocabulaire chez ces enfants. Le choix du type de texte (récit plus ou moins fictif ou réel) demande également à être questionné pour confirmer nos résultats d'une plus grande décentration entre CP (enfants guidés par les aspects affectifs du texte), CE2 (appui sur des aspects personnels) au CM2.

Enfin, en ce qui concerne la production écrite, nous confirmons nos choix de proposer deux activités différentes (expression contrôlée et expression libre) et de

tenir compte pour l'analyse d'une écriture orthographiquement comme phonographiquement correcte. Ceci permet en effet de mettre davantage en évidence les stratégies et compétences à l'Écrit d'enfants en cours d'apprentissage ou de renforcement de leurs connaissances sur l'Écrit.

### I.3.b. Interroger les représentations : le questionnaire enseignants

Quand il est question de l'enfant, de son développement et des apprentissages, nous avons déjà évoqué l'importance de croiser différents regards (enfant, parents, professionnels) pour compléter et affiner les points de vue des uns et des autres : il y a en effet autant de façons et de contextes d'appropriation de l'Écrit que d'enfants rencontrés, ces derniers pouvant donner à voir des attitudes, comportements, savoir-faire et compétences différents en fonction des situations. C'est notamment dans cet objectif que nous avons construit le questionnaire à destination des enseignants.

Le questionnaire enseignants n'a obtenu qu'un faible taux de réponse, les enseignants faisant avant tout part d'un manque de disponibilité. Peut-être pouvons-nous plus généralement interroger l'ordre et la formulation de nos questions au sein même du questionnaire. En effet, le questionnaire est articulé pour recueillir les représentations des enseignants sur l'Écrit, en partant de leurs pratiques générales au sein de la classe, pour arriver à définir les particularités de chaque enfant repéré en difficulté. Il est cependant introduit par une question ouverte, portant sur leurs objectifs personnels liés à l'enseignement de l'Écrit, qui sous couvert d'anonymat, leur demande de se dévoiler.

Les résultats issus de ce questionnaire se rapprochent toutefois d'une enquête (E. Fijalkow & Fijalkow, 1994) récemment dupliquée (2009) sur les pratiques enseignantes du lire-écrire au CP : l'accent est davantage mis sur le code et les petites unités de la langue, que sur la recherche de sens et la contextualisation de l'Écrit.

L'ensemble du questionnaire a été construit dans le but de mieux comprendre les enfants en difficulté à l'Écrit et ce que sous-tend la notion même de difficulté. Nous

regrettons néanmoins de n'avoir pas davantage orienté les questions du côté des compétences à l'Écrit, pour amener les enseignants à penser au-delà des difficultés rencontrées par leurs élèves, à ne pas dresser un portrait de ces derniers basé uniquement sur les manques ou ce qui fait défaut et à orienter leur réflexion vers le goût et le plaisir du lire-écrire.

Dans le même ordre d'idées et selon les choix initiaux que nous avons opérés pour que ce questionnaire soit le plus clair, précis et facile à remplir possible pour les enseignants, ce sont avant tout les modalités cognitives de traitement de l'Écrit chez les enfants en difficulté qui ont été interrogées. Comme nous nous intéressons à l'enfant dans la globalité de son rapport à l'Écrit et toujours dans l'optique de croiser les regards, il aurait été intéressant d'aborder l'Écrit dans ses différentes dimensions et peut-être également de recueillir les représentations des parents en plus de celles des enseignants (notamment en ce qui concerne les pratiques de l'Écrit en dehors de l'école).

Par ailleurs, le questionnaire, qui repose sur les propos déclarés des enseignants, pourrait être doublé d'observations faites en classe dans un souci de plus grande objectivité, permettant d'apprécier le comportement de l'enfant au sein du groupe classe.

### I.3.c. Métacognition et investissement de l'Écrit

Ce que nous souhaitons également soulever ici renvoie à la question de l'Écrit et à la façon dont les enfants vont l'investir dans leurs pratiques : nous interrogeons ainsi la façon dont les apprentissages scolaires liés à l'Écrit vont faire écho aux situations quotidiennes rencontrées par les enfants, prendre sens pour eux et leur donner le goût et le plaisir du lire-écrire.

Penchons-nous alors sur ce que les enseignants mettent en place dans le contexte scolaire. Si la question du sens est au centre de leurs préoccupations d'après leurs réponses au questionnaire, faute de temps, peu de place est accordée à l'expression personnelle écrite en classe.

Les enfants semblent ainsi peu habitués à planifier leurs idées avant de passer à l'écrit. Ils expriment également une première réserve face au questionnement métacognitif du DMA. De la même façon, c'est l'activité de fonction des écrits

(identification et utilisation de documents du quotidien et de leur fonction) et plus généralement les activités du domaine méta, qui obtiennent les performances les plus faibles. Nombre d'entre eux déclarent par ailleurs ne pas aimer lire-écrire, en référence à des pratiques scolaires, éloignées de leurs intérêts, les pratiques personnelles de l'Écrit, vectrices de plaisir, étant alors rendues illégitimes.

Pourtant, les analyses statistiques effectuées sur les données du DMA révèlent un lien entre traitements cognitifs et réflexion métacognitive : un enfant qui parviendrait à exprimer comment il s'y prend pour lire-écrire par exemple, témoignerait de meilleures performances en traitement de l'Écrit. Pour obtenir de meilleures performances à l'Écrit, l'idée serait donc de susciter davantage la motivation et la réflexion des enfants sur l'Écrit et sur leurs conduites, à partir de situations suffisamment familières pour être plus facilement investies. Ainsi, un travail sur le méta, en appui sur les autres compétences que les enfants construisent sur l'Écrit, pourrait leur être profitable dès le début de l'école élémentaire.

### I.3.d. Profils d'appropriation de l'Écrit du CP au CM2

Nous avons fait le choix de travailler sur trois tranches d'âges, à la fois proches mais distinctes, pour observer la façon dont les enfants vont s'approprier l'Écrit durant leur scolarité à l'école élémentaire. Les résultats obtenus aux DMA-Enfants nous ont permis de rendre compte du développement des représentations et stratégies pour lire-écrire des enfants de CP, de CE2 et de CM2, mettant ainsi en évidence différents mouvements d'apprentissage et d'appropriation de l'Écrit. Les compétences cognitives mobilisées pour lire-écrire se renforcent ainsi progressivement tout au long de la scolarité, à mesure que la vision du rapport à l'Écrit devient de moins en moins scolaire. Cette progression ne s'applique néanmoins pas à la dimension méta, entendue comme prise de recul et de conscience sur ses activités de lecture-scripteur et réflexion sur l'objet Écrit, qui semble plus ou moins constante entre CP et CM2.

Nous avons rendu compte de ces changements en établissant différents profils sur l'Écrit du CP au CM2, en nous inspirant des travaux réalisés pour mieux comprendre les parcours et trajectoires d'adultes en situation d'illettrisme.

Les profils alors constitués ne prennent en compte que les résultats du DMA, mais pourraient être enrichis des données sociodémographiques et biographiques recueillies, pour dresser les parcours des enfants et faire le lien avec les informations issues de leur cadre de vie. En ce sens, les premiers jalons ont déjà été posés en essayant de comparer les données recueillies en 2011 et en 2012, mais l'analyse aurait pu cibler plus précisément d'éventuelles différences en fonction des écoles, des quartiers où elles sont implantées, des milieux socioéconomiques des familles ou des périodes de recueil de données (milieu versus fin d'année scolaire). Une étude complémentaire sur les fratries pourrait également être intéressante, notamment pour identifier et comprendre l'influence du contexte familial dans le rapport à l'Écrit.

Nous avons ainsi travaillé sur trois tranches d'âge en parallèle, mais une étude longitudinale serait pertinente pour mieux comprendre le parcours des enfants dans la construction de leur rapport à l'Écrit du CP au CM2 et observer comment les difficultés rencontrées vont ou non perdurer tout au long de leur scolarité.

Ceci permettrait également de voir comment les enfants se déplacent et évoluent entre les différents profils constitués.

## **II. Un accompagnement en remédiation pour une autre appropriation de l'Écrit (H2)**

Passons à présent à la phase remédiate, qui s'est déroulée pendant 3 mois à raison de deux ateliers hebdomadaires autour du Journal Scolaire et qui s'est adressée à une vingtaine d'enfants de CM2 répartis en sous-groupes de 3 à 7 enfants.

## II.1. Des ateliers de remédiation pour diversifier et complexifier les représentations de l'Écrit (H2.1)

En se basant sur les réponses des enfants de CM2 aux deux questionnaires auxquels ils ont été soumis (questionnaires dits « collectif » et « individuel »), peu de différences significatives apparaissent entre prétest et posttest et entre groupe expérimental (ayant bénéficié des ateliers du Journal Scolaire) et groupe contrôle, mais des tendances se dégagent sur un plan plus qualitatif.

Les résultats au **questionnaire collectif** indiquent notamment un gain de confiance en soi pour les enfants du groupe expérimental, dont les réponses finissent par rejoindre celles des enfants du groupe témoin lors du posttest.

Les ateliers du Journal Scolaire permettent également aux enfants du groupe expérimental d'élargir et de diversifier fonctions et pratiques de l'Écrit, dans un rapport à l'Écrit davantage basé sur le plaisir et le jeu autour du lire-écrire.

Les résultats au **questionnaire individuel** viennent appuyer ces constats et témoignent de la motivation dont les enfants ont fait part tout au long des ateliers du Journal Scolaire. Dans ce cadre, lire-écrire apporte plaisir et satisfaction. Les ateliers du Journal Scolaire ont également favorisé la prise de recul des enfants sur leurs compétences et leurs difficultés, les conduisant à une autre réflexion et appropriation de l'Écrit.

<b>H2.1</b> : Le travail de remédiation alors engagé auprès de ces enfants, en appui sur le modèle de l'appropriation de l'Écrit, entraîne une diversification et une complexification de leurs représentations sur l'Écrit.	<b>Partiellement Validée</b>
--	------------------------------

## **II.2. Des ateliers de remédiation pour développer une plus grande autonomie dans les pratiques de l'Écrit (H2.2)**

Entre le début et la fin des ateliers du Journal Scolaire, si le nombre d'interactions entre pairs ou entre adulte et enfants est constant (pas de différence significative aux tests statistiques entre  $t_0$  et  $t_1$ ), c'est le type d'interactions, de demandes et de réponses apportées qui va évoluer.

Du côté des enfants et des interactions entre pairs, échanges, entraide, respect, coopération font partie des règles initialement coconstruites par les groupes de rédacteurs. Le cadre de travail proposé par l'adulte amène petit à petit à reléguer l'écrit (et plus particulièrement l'orthographe) au second plan, en faveur d'un questionnement plus marqué concernant la démarche (recherche de conseils et d'approbation quant au cheminement et à la façon de s'y prendre).

Pourtant, au sein des ateliers du Journal Scolaire, l'adulte reste la référence et les enfants le sollicitent toujours autant au fil des séances, ne pensant pas spontanément à s'adresser à leurs pairs. L'adulte agit alors aussi bien comme garant du cadre que comme médiateur, facilitant les échanges entre les enfants et favorisant leur réflexion. Progressivement, son positionnement va changer : il ne va plus répondre directement aux demandes des enfants, mais se place davantage comme personne-repère, présente pour rassurer les enfants, valoriser leur progression et les aider ainsi à rester mobilisés dans leur travail de rédacteur. De leur côté, les enfants vont se sentir de plus en plus à l'aise pour prendre la parole, s'exprimer, donner leur point de vue et ainsi s'adresser aux autres membres des ateliers, enfants comme adulte.

Il ne faut donc pas s'y tromper : si les comportements des enfants ne semblent indiquer aucun changement en termes d'autonomie, c'est plutôt du côté de l'autonomie de pensée qu'il faut prêter attention. Aussi peut-on imaginer que sur une plus longue durée de remédiation, cette autonomie de pensée pourrait donner lieu à une plus grande autonomie de comportement.

<p><b>H2.2 :</b> Le travail de remédiation alors engagé auprès de ces enfants, en appui sur le modèle de l'appropriation de l'Écrit, entraîne une plus grande autonomie dans leurs pratiques de lecteurs-scripteurs.</p>	<p><b>Partiellement validée</b></p>
--	-------------------------------------

### **II.3. Des ateliers de remédiation pour accroître l'efficacité de la communication sur l'Écrit (H2.3)**

Cette plus grande autonomie de pensée s'accompagne d'une réflexion sur l'Écrit alliant confrontation des points de vue et droit à l'erreur, sous réserve d'un étayage suffisant de la part de l'adulte. En effet, les enfants ont tendance à répondre spontanément et directement aux sollicitations de l'adulte ou de leurs pairs, sans chercher à argumenter leurs réponses. Ce n'est qu'en insistant, sous forme de reformulations ou de questionnements complémentaires, que l'adulte parvient à leur faire verbaliser leur cheminement et argumenter davantage leurs réponses. Ainsi, si le fait même d'argumenter n'est pas encore automatisé, les enfants se sont progressivement habitués aux sollicitations de l'adulte et aux situations de conflits sociocognitifs engendrés avec leurs pairs. Cette moindre déstabilisation, ajoutée à une certaine liberté d'expression et d'opinion et liée à une plus grande confiance en soi, semble permettre la découverte voire l'adoption de nouveaux comportements face à l'Écrit : appel à des ressources jusqu'alors peu exploitées, entraide entre pairs, mise en commun des compétences, utilisation d'outils tels que le dictionnaire, exploitation de supports variés d'écrits et diversification des pratiques de lecture-écriture. Face aux situations de conflits sociocognitifs et aux demandes de justification concernant principalement l'écriture et l'orthographe des mots, les enfants vont peu à peu être amenés à apporter des corrections à leurs textes en cherchant des arguments pour expliquer leurs choix et leurs démarches.

Ce qui nous importe alors, c'est davantage le cheminement de l'enfant et le développement de questionnements autour de l'Écrit et plus particulièrement de la production d'écrits : mobiliser progressivement stratégies, connaissances et compétences, permettra à l'enfant d'en développer de nouvelles et de renforcer celles existantes pour une plus grande efficacité à l'Écrit.

Les enfants déclarent d'ailleurs eux-mêmes, dans les réponses apportées aux questionnaires lors du posttest, une plus grande confiance en eux et en leurs capacités suite aux ateliers du Journal Scolaire. Cette motivation, si elle s'observe dans les comportements et dans la participation des enfants, est par ailleurs peu verbalisée lors des séances de remédiation. Deux grands types de comportement vont s'opposer : certains enfants vont se révéler, tandis que d'autres vont complètement décrocher du dispositif.

<p><b>H2.3 :</b> Le travail de remédiation alors engagé auprès de ces enfants, en appui sur le modèle de l'appropriation de l'Écrit, entraîne une communication à l'Écrit plus efficace avec le développement de compétences en lecture-écriture et une plus grande confiance en soi.</p>	<p><b>Partiellement validée</b></p>
---	-------------------------------------

## **II.4. Pour aller plus loin concernant la phase remédiative**

<p><b>H2 :</b> Un travail de remédiation sur l'Écrit, en appui sur la création d'un journal scolaire, permet de conduire les enfants de CM2, notamment ceux dits en difficulté sur l'Écrit, vers une appropriation de l'Écrit plus complète.</p>	<p><b>Partiellement validée</b></p>
--	-------------------------------------

### **II.4.a. La mise en place des séances de remédiation**

Les ateliers du Journal Scolaire ont représenté quatre mois de remédiation, à un rythme bihebdomadaire et ont concerné une vingtaine d'enfants répartis en quatre groupes.

Cette recherche se déroulant au sein même d'une école, nous n'avons pu en contrôler l'ensemble des paramètres. Disponibilité de la salle informatique, sortie scolaire, absentéisme : tous les groupes n'ont ainsi pas forcément bénéficié des mêmes conditions de travail.

Par ailleurs, toutes les séances de remédiation ont été filmées pour garder trace des échanges (réflexion, questions, commentaires) et déplacements des enfants (gestuelle, interactions, comportements). De nombreuses données ont ainsi été recueillies. Toutes n'ont pas pu être exploitées dans le présent travail de thèse. Sur le plan quantitatif, nous avons choisi de suivre l'évolution d'un seul des quatre groupes de remédiation, mais des observations tirées de tous les groupes ont permis d'alimenter et d'illustrer nos analyses sur un plan plus qualitatif. L'ensemble de ces résultats pourra faire l'objet de publications ultérieures.

#### II.4.b. Traitements de l'Écrit et réflexion sur l'Écrit

Nous avons surtout centré nos analyses des ateliers du Journal Scolaire autour des représentations et des comportements face à l'Écrit, montrant combien les enfants ont pu gagner en confiance et en estime de soi. À cet effet, les différents questionnaires et observations mis en place ont plutôt bien rempli leur rôle, permettant de dégager certaines tendances et de mettre en évidence ces changements.

Nous aurions également voulu mener un travail plus fin sur le plan des traitements cognitifs de l'Écrit et vérifier les éventuels effets des ateliers du Journal Scolaire sur la longueur des articles produits, le développement de compétences orthographiques et syntaxiques par exemple. Ces pistes restent à creuser, en travaillant également le cadre de travail. Certes, l'ordinateur est plus attrayant pour les enfants, mais son utilisation ne permet pas de garder facilement trace de toutes les modifications que les enfants apportent à leurs textes (révision de surface).

#### II.4.c. Le transfert des compétences

Demeure également la question du transfert des compétences, entre les ateliers du Journal Scolaire et le contexte classe : notre travail en remédiation étant en partie exploratoire, nous n'avons pas prévu d'évaluer les effets et liens entre ateliers de remédiation et classe.

Nous disposons néanmoins de quelques pistes à ce propos. Enfants, parents, enseignants : tous les acteurs impliqués dans le projet du Journal Scolaire ont exprimé leur satisfaction. Les enfants ayant bénéficié de la remédiation ont parlé de leur expérience à d'autres enfants, leur donnant envie de rejoindre les ateliers du Journal Scolaire. Ils ont indiqué, dans leurs réponses au questionnaire individuel posttest, ne pas aimer écrire de façon générale, mais avoir apprécié écrire pour le Journal Scolaire. De plus, les enseignants nous ont déclaré de façon informelle avoir remarqué une plus grande ouverture dans les comportements de certains enfants. Les séances de remédiation montrent donc quelques effets sur les représentations et comportements au-delà des ateliers du Journal Scolaire. Des passerelles existent donc bien entre école et ateliers du Journal Scolaire, qui mériteraient d'être encore approfondies.

Nous avons par ailleurs laissé aux enseignants la liberté de s'emparer du Journal Scolaire en classe et de travailler sur le support journal, en offrant aux enfants ne participant pas aux ateliers de rédiger des articles complémentaires. Cette proposition a été bien accueillie, mais peu utilisée. Certains enfants ont par ailleurs choisi, de leur propre chef, de mener des interviews auprès des enseignants, faisant ainsi tomber certaines frontières. Pour renforcer davantage ces liens, les ateliers du Journal Scolaire pourraient peut-être être intégrés dans un projet plus large de la classe, permettant d'inclure davantage supports du quotidien et pratiques personnelles de l'Écrit dans le contexte scolaire.

#### II.4.d. Des résistances à questionner

Malgré la satisfaction générale exprimée vis-à-vis des ateliers du Journal Scolaire, le cadre de travail proposé n'a pas convenu à l'ensemble des enfants. Certains enfants se sont ainsi fait remarquer par leur comportement difficile, rejetant tout ce qui leur était proposé et cherchant à entrer en conflit. Notre choix initial était de ne pas rejeter ces enfants, pour situer notre recherche au plus près de la réalité du terrain (milieu écologique). Mais les ateliers du Journal Scolaire étant basés sur une logique de volontariat, certains enfants n'ont pas participé à cette expérience jusqu'à son terme,

car devenant trop difficilement gérables. Ceci nous amène à réfléchir à une autre façon de mobiliser ces enfants.

Plusieurs éléments peuvent être interrogés : la constitution des groupes (taille, relations entre les enfants), le temps balisé pour les ateliers (en remplacement d'activités périscolaires), la mise en place et le démarrage des ateliers (séances pour mieux connaître le support journal), l'organisation du travail et le matériel utilisé (utilisation de l'outil informatique ou mode papier-crayon), le support choisi (le journal).

Si cette expérience devait être dupliquée, le cadre et la dynamique des ateliers du Journal Scolaire pourraient être revus, notamment lors de la mise en place des séances de remédiation : coconstruction des règles et travail de communication autour du Journal Scolaire (créer des affiches par exemple), en allégeant le temps passé pour mieux connaître le support journal. De la même façon, le travail d'interviews est l'activité qui a le plus mis les enfants en position d'acteurs et pourrait être plus largement développé, en impliquant par exemple les familles. Ceci permettrait peut-être de susciter davantage intérêt et motivation de la part des enfants.

#### II.4.e. La durée de la remédiation

Enfin, nous devons souligner la question du temps. Les ateliers du Journal Scolaire se sont déroulés sur quatre mois seulement, soit une durée relativement courte. Pourtant, des effets et des tendances peuvent déjà se dégager dans les représentations et comportements à l'Écrit des enfants qui y ont participé. Nous pouvons alors faire l'hypothèse qu'une plus grande durée de remédiation pourrait apporter davantage d'effets dans le rapport à l'Écrit des enfants et des résultats plus importants sur le plan statistique.

# **III. Du diagnostic à la remédiation : quelle appropriation de l'Écrit ?**

Nous nous proposons à présent d'illustrer et de discuter les liens entre diagnostic et remédiation sur l'Écrit, à partir du parcours de Julia. Tous les documents relatifs à cette étude de cas sont consultables en Annexes (cf. Annexes 10 : Un exemple extrait du CM2 : Julia).

## **III.1. Le parcours de Julia, du DMA à la fin des Ateliers du Journal Scolaire**

Cette étude de cas va finalement nous permettre de faire un lien plus concret entre les différentes activités mises en place avec les enfants de CM2, en accompagnant Julia, du diagnostic initial à la fin de la remédiation proposée sur l'Écrit.

### **III.1.a. Premiers éléments d'anamnèse**

Commençons par dresser le portrait de Julia et son anamnèse, à partir des données issues des entretiens, avec l'enfant d'une part et son enseignante d'autre part, et en s'appuyant plus largement sur des observations faites à l'école.

Julia est âgée de 11 ans et demi quand nous la rencontrons en janvier 2012, alors qu'elle est scolarisée en classe de CM2 à l'école B : jupe et blouson en jean, bandeau rose dans les cheveux, sourire timide aux premiers abords, plus détendue par la suite quand elle se sentira en confiance. Petite brune, légèrement moins grande que ses camarades bien qu'elle ait un an de plus (elle a redoublé le CP), elle semble faire très attention à son apparence et ne passe pas inaperçue par son fort caractère, son rire et sa voix qui résonnent dans la cour ou les couloirs de l'école. Plus discrète en classe, elle semble parfois chercher à s'effacer, ou peut au contraire

se montrer très volubile, notamment quand elle cherche à éviter une activité qui la mettrait en difficulté.

Originnaire de Lyon, Julia est la cadette d'une fratrie de 3 enfants, avec une sœur de 21 ans et un frère de 15 ans. Elle évoque en pointillés leur scolarité, plutôt marquée du côté de la difficulté : sa sœur n'aurait « *pas passé son bac* » et son frère qui est en troisième « *a des problèmes à l'école parce qu'il s'est fait opérer euh, du cerveau j'crois* ».

Elle vit avec ses deux parents, son père « *travaille dans les bus* » avec des horaires décalés, ne lui permettant pas d'assister aux diverses réunions à l'école ; elle ne connaît pas le travail de sa mère car « *j'lui ai jamais demandé* ».

Julia a été signalée dès le début de sa scolarité, les difficultés rencontrées l'ayant amenée à redoubler le CP et à commencer une prise en charge orthophonique.

Elle parvient elle-même à mettre des mots sur ces difficultés, tout au long de son parcours scolaire. Ainsi, elle explique son redoublement au CP, du fait que « *j'y arrivais pas comme les autres* », mettant d'entrée l'accent sur ses difficultés à l'écrit, au travers des « *dictées de mots* » qui n'étaient pas faciles à apprendre. À présent qu'elle affirme se sentir « *bien* » en CM2, elle continue à verbaliser difficultés et découragements, qui sont venues la freiner dans ses apprentissages et dans la construction de son estime de soi.

Si, comme elle l'exprime, l'école sert « *à apprendre* », quand on n'arrive pas à apprendre et de façon plus large « *à travailler, parce que c'est trop dur* », quels choix reste-il ? Alors, selon l'attention portée à ses propos, Julia peut soit passer pour une enfant complètement démotivée, qui ne souhaite faire aucun effort pour travailler, soit pour une élève en souffrance, de ne pouvoir apprendre comme les autres.

Voici les différentes informations que nous avons recueillies à propos de Julia et que nous allons analyser et exploiter ci-après :

Tableau 129 : Recensement des informations recueillies à propos de Julia

Type d'activités ou outils utilisé	Phase	Date de passation
Le chemin de la maison à l'école (dessin projectif)	<b>Avant</b> la mise en place des ateliers du Journal Scolaire	27 / 03 / 2012
Le questionnaire rempli par l'enseignante		avril 2012
L'entretien autour du DMA		26 / 01 / 2012
Le questionnaire collectif (prétest)		23 / 03 / 2012
Le questionnaire individuel (prétest)		27 / 03 / 2012
Les évaluations nationales CM2	<b>Au cours</b> des ateliers du Journal Scolaire	mai 2012
Le comportement durant les séances de remédiation (vidéos)		mars-juin 2012
Les articles produits		mars-juin 2012
Le questionnaire collectif (posttest)	<b>Suite</b> aux ateliers du Journal Scolaire	25 / 06 / 2012
Le questionnaire individuel (posttest)		22 / 06 / 2012
Le quizz orthographique		22 / 06 / 2012
La réunion de fin de projet avec les parents		28 / 06 / 2012

### III.1.b. Ce que nous apprenons de Julia avant la mise en place des ateliers du Journal Scolaire

Reprenons les situations de recueil de données mises en place avant la phase remédiate : dessin projectif, questionnaire enseignant, entretien autour du DMA, questionnaire individuel et collectif en prétest vont nous renseigner sur les représentations, comportements, compétences et difficultés à l'Écrit manifestées par Julia avant le début des ateliers du Journal Scolaire.

- Le dessin du chemin de la maison à l'école (test projectif)



Figure 58 : Le dessin du chemin de la maison à l'école, réalisé par Julia

- Attitude et comportement pendant la réalisation de son dessin :

Dès la consigne donnée (d'après les travaux de Resnik (2009), adaptés et complétés par Demogeot (2009) : « *dessine le chemin qui va de la maison à l'école : tu peux dessiner ce que tu veux, la maison, l'école, le chemin et toi où tu veux sur le dessin* »), Julia se lance dans l'activité demandée, avec le sourire, tout en continuant à échanger quelques mots avec les autres enfants assis à ses côtés.

- Aspects globaux du dessin :

Les éléments demandés sont globalement présents. Si l'immeuble dans lequel habite Julia occupe le tiers gauche de son dessin, l'école n'est que suggérée, un panneau fléché « *École* » pointant dans sa direction, l'entrée et le portail rapidement évoqués sur la droite. Le chemin reliant les deux bâtisses traverse ainsi toute la feuille, assez chaotique bien que délimité de part et d'autres par les panneaux fléchés « *Maison* » et « *École* ». Le paysage est complété de quelques éléments végétaux et matériels (arbres, rue, passages piétons, lampadaires), occupant ainsi tout l'espace de la feuille. Julia s'est représentée au centre de son dessin, personnage féminin souriant au milieu de la route mais en dehors du chemin, sans donner d'indices quant à son parcours et son trajet.

Le dessin est réalisé en grande partie au crayon de papier, avec des traits saccadés, appuyés et peu appliqués, auxquels Julia ajoutera finalement un peu de couleur pour représenter les végétaux, ses vêtements et autres points d'attention pour se repérer sur ce parcours.

- Aspects analytiques du dessin :

Comme indiqué par Demogeot (2009), le dessin peut également être coté en fonction des éléments représentés (grille en 42 items), selon la méthode de Goodenough, permettant d'établir l'indice de maturité graphique.

Concernant la maison, on reconnaît aisément la grande bâtisse d'allure quadrangulaire, dont le parallélisme est à peu près respecté, avec de multiples fenêtres apparentes en façade, une entrée plus difficilement discernable et la présence de quelques végétaux (4 items présents sur 12)

Concernant l'école, cette fois-ci, seule l'entrée est évoquée, représentée par la grille de l'école (1 item sur 12).

Enfin, le chemin est identifiable, notamment grâce aux panneaux situationnels marquant son début et sa fin, jalonné d'éléments végétaux (arbres, plantes), de « pauses » et d'« intervalles », prenant la forme générale d'un large passage protégé. Si l'enfant représenté semble plutôt flotter au milieu du dessin, le schéma corporel du bonhomme est facilement identifiable (8 items sur 18).

En termes de maturité, Julia obtient donc un indice général de 13 sur 42, pouvant être interprété dans ce cadre par des difficultés sur le plan cognitif et/ou affectif à se représenter l'école et à faire du lien avec ce qu'elle symbolise.

➤ L'avis de son enseignante (questionnaire enseignant)

En termes de comportement, Julia est décrite par son enseignante comme un « élément perturbateur » de la classe, car constamment « *en recherche d'animation* » : elle se montre très bavarde, « *passé d'un groupe à l'autre* », à la fois très sociable et sans réelle attache, curieuse de tout ce qui se passe, surtout lorsqu'il est question des histoires de ses camarades, auxquelles elle n'hésite pas à prendre part et dès lors qu'elles lui permettent de ne pas travailler.

Du côté des apprentissages, Julia se trouve le plus en difficulté dans les enseignements principaux, en « *langue française* » et « *mathématiques* ». Son enseignante parle ainsi de difficultés pour « *organiser ses idées* » à l'oral et d'un manque de « *vocabulaire* ». À l'écrit, elle souligne des difficultés pour la « *conjugaison des verbes* » et pour « *allonger son récit* », auxquelles s'ajoutent en lecture des difficultés à traiter les « *sons complexes* » et la nécessité de travailler à partir de « *textes courts* », notamment pour garder son attention : selon elle, Julia ne parvient « *pas seule* » à la compréhension d'un texte.

De l'avis de son enseignante, les difficultés de Julia seraient dues à un problème d'ordre affectif, combiné à un déficit d'attention et à un manque de participation en classe.

Tableau 130 : Comparaison entre les estimations de l'enseignante de Julia et les résultats dont cette dernière témoigne au DMA-CM2

	Prod. orale		Comp. orale		Prod. écrite		Lecture		Comp. écrite	
	Avis instit.	Perf. DMA								
Julia	-	++	-	++	-	+	-	++	--	++

Comparativement aux données recueillies grâce au DMA (cf. Tableau 130 supra), le portrait de Julia alors dressé par l'enseignante met en évidence des difficultés de comportement, qui ne permettent pas de se rendre compte des capacités et compétences réelles de cette dernière.

➤ Les données et résultats issus du DMA

Explorons plus en détails les résultats obtenus par Julia aux différentes activités et phases d'entretien du DMA-CM2. Le Tableau 131 ci-après donne ainsi un aperçu des performances obtenues par Julia, par activité et par domaine investigué grâce au DMA.

Tableau 131 : Résultats obtenus par Julia au DMA-CM2 (par domaine et par activité)

Domaine	% my de réussite	Groupe	Activité	% de réussite	Groupe
ORAL	87 %	E	Compréhension orale	83,33 %	E
			Expression orale	90,91 %	E
META	46 %	C	Supports Variés d'Écrits	71,88 %	D
			Fonctions des Écrits	65,91 %	D
			Métalangage	0 %	A
LECTURE	85 %	E	Compréhension Écrite	77,78 %	D
			Lecture	91,67 %	E
PRODUCTION ÉCRITE	53 %	C	Production Écrite Dictée	39,58 %	B
			Production Écrite Expression	66,95 %	D
MOYENNE GENERALE	68 %	D			

Les résultats moyens de Julia la situent ainsi dans le groupe D, comme étant en début de maîtrise de l'Écrit et la Figure 59 rend davantage compte de l'hétérogénéité de ses résultats.

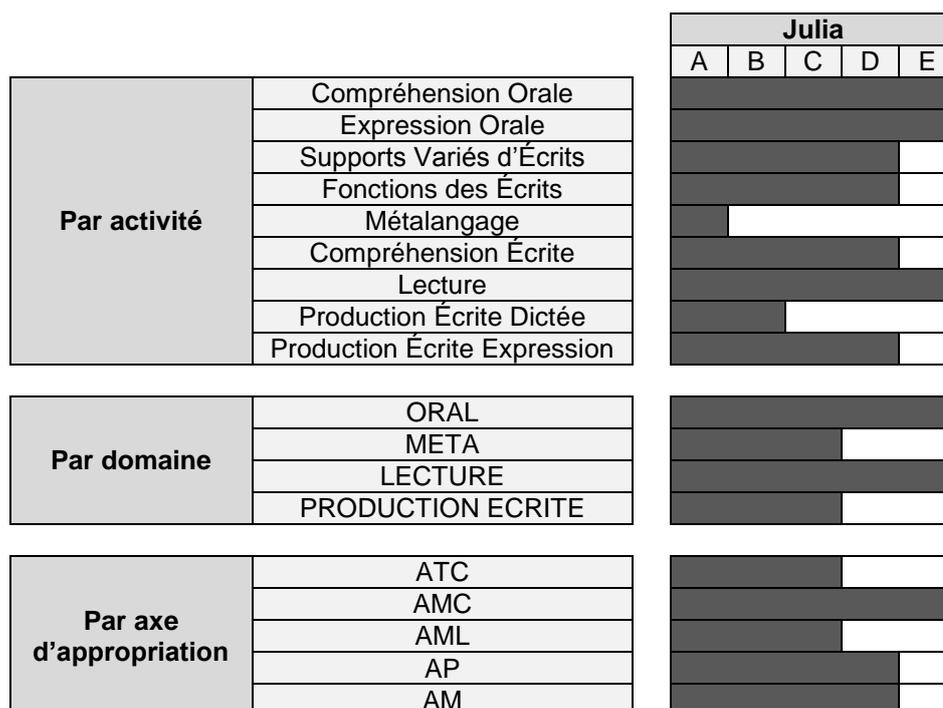


Figure 59 : Représentation graphique des performances obtenues par Julia au DMA-CM2

Julia ne rencontre pas de difficultés particulières à l'oral et en lecture. En revanche, les difficultés de Julia se manifestent davantage dans ce qui relève du domaine dit « méta » et de la production d'écrits.

En compréhension orale, elle montre au contraire ses capacités à se corriger en ciblant son attention à la recherche des informations demandées en compréhension orale.

En expression orale, Julia s'exprime bien, maîtrise le vocabulaire propre aux enfants de son âge et la conjugaison des verbes aux différents temps ; mais quand elle parle longuement (phrases longues, réponses multiples), une certaine fatigabilité peut se faire ressentir, l'amenant à utiliser des termes et une syntaxe moins précise.

En identification de mots, même s'il lui arrive de buter sur certains items longs ou inconnus (pseudomots), sa lecture reste dans l'ensemble assez fluide.

Elle parvient sans trop de difficultés à comprendre le sens fin d'un texte, bien que les questions relevant de l'implicite et du registre lexical lui demandent plus d'attention. Julia déclare par ailleurs aimer lire, « *des contes et des histoires romantiques* ».

Julia identifie et se repère sans difficulté face à des scènes photographiées de la vie quotidienne (supports variés d'écrits), s'appuyant de façon spontanée et prioritaire sur les éléments écrits qui y figurent. Néanmoins quand elle est amenée à répondre à des questions portant sur des informations écrites précises, nécessitant de passer par l'Écrit, soit elle ne parvient à donner que des réponses partielles, soit elle se justifie en utilisant des éléments iconiques ou matériels.

Les quatre documents proposés lors de l'activité « fonctions des écrits » sont correctement identifiés et Julia montre, par les réponses qu'elle donne, une assez bonne connaissance de leurs fonctions et usages. Elle-même évoque d'ailleurs certaines pratiques de l'Écrit liées à ces documents, la bande dessinée arrivant en tête.

C'est l'activité de métalangage qui va mettre Julia le plus en difficulté, le vocabulaire technique de l'écrit utilisé lui semblant totalement étranger : ainsi aucun des items n'est correctement identifié.

De la même façon, les deux situations de production écrite vont s'avérer particulièrement délicates pour Julia, même si elle rentre volontiers dans les activités proposées.

Ainsi, en dictée comme en expression personnelle, les productions de Julia sont caractérisées par de nombreuses erreurs phonographiques (confusions et omissions), notamment dues à une méconnaissance des règles de positionnement et des difficultés dans la maîtrise de la combinatoire et l'écriture des sons complexes (digrammes, trigrammes). La voie d'assemblage est ainsi particulièrement fragile (particulièrement en dictée, quand les items à écrire sont imposés) et ses connaissances ne sont pas suffisamment automatisées pour que la voie d'adressage véhicule une communication efficace.

Au-delà des difficultés rencontrées, Julia a développé certaines stratégies pour se débrouiller à l'écrit : elle cherche par exemple à écrire certains items (pseudomots de

la dictée ou mots les plus longs en expression) en se basant sur d'autres mots mieux connus ; les petits mots courants (articles, pronoms, mots de liaison) semblent bien connus et correctement orthographiés ; ses écrits rendent compte de certaines règles grammaticales et orthographiques connues, mais l'acte d'écrire est si coûteux (dans ce cas notamment planifier et organiser ses idées avec cohérence, vaincre sa peur d'écrire) et revêt une charge cognitive telle que Julia ne parvient pas à les appliquer à bon escient.

Julia le dit elle-même : elle n'aime pas écrire et a développé une faible estime de soi dans l'acte même d'écrire « *parce que je fais toujours des fautes d'orthographe* », pouvant conduire à certains blocages : « *la maîtresse, elle sait que j'ai fait des fautes, elle me corrige et j'en ai plein la feuille, du rouge* ».

Le détail des différentes activités du DMA nous permet de rendre compte des compétences et difficultés manifestées par Julia sur le plan des traitements cognitifs. Observons ce qu'il en est des autres axes d'appropriation de l'écrit, dans l'idée d'apprécier le rapport à l'écrit de Julia dans sa globalité.

Ainsi, le plan métalinguistique est, avec l'axe des traitements cognitifs, celui qui met Julia le plus en difficulté. Si Julia parvient à se repérer dans des documents et scènes de la vie quotidienne grâce aux informations écrites, tout ce qui tourne autour du vocabulaire technique de l'écrit, des registres de langue et d'une partie des fonctions des écrits lui est inconnu (les fonctions expressive/ludique et cognitive/informative, bien que pouvant faire partie de ses pratiques, ne sont pas identifiées).

Sur le plan métacognitif, Julia montre au contraire une réelle activité de réflexion et une prise de recul par rapport à l'Écrit.

Elle ramène ainsi le « bien lire-écrire » aux pratiques de lecture-écriture, aux codes de communication et à la compréhension, l'idée d'entraînement étant toujours présent : « *quelqu'un qui lit bien, hé ben il s'entraîne toujours et il comprend c'qu'y dit* », « *quelqu'un qu'apprend toujours des mots et qu'écrit bien, sans fautes d'orthographe* ».

Elle énonce des difficultés en écriture, surtout inhérentes à l'inconnu et au fait de se retrouver débordée par une multitude d'informations à prendre en compte : « *parce*

*que y'avait des mots, plein de mots que je savais pas écrire », « parce que c'est un long mot et je savais pas l'écrire ». Face à ces constats négatifs, elle arrive néanmoins à se dépasser et à se sentir satisfaite de son travail, notamment en lecture : « lire, parce que euh, y'avait plein de mots, que j'ai réussis à dire, même si ils étaient compliqués ».*

Malgré une certaine lenteur pour organiser ses idées et passer à l'écrit (manque de confiance en soi visible suite aux nombreuses relectures de Julia pendant l'écriture de sa lettre), elle témoigne également de compétences en planification de textes. Durant la phase de relecture et de questionnements, elle est aussi capable de prendre conscience de ses oublis et de réviser son courrier en conséquence.

Quand elle écrit, elle oscille entre écoute des mots « *j'ai dit dans ma tête le mot* » et connaissances apprises « *parce que, j'me rappelais* ». Ayant toujours tendance à se sous-estimer, elle pense néanmoins aussi pouvoir s'appuyer sur ses connaissances : « *vu comme j'essaye d'écrire les mots que je connais et vu comme euh, je sais bien écrire les mots j'connais, ben je sais qu'j'ai juste* ».

Enfin, si elle parvient difficilement à justifier et argumenter ses réponses en compréhension orale (première activité du DMA, effet de surprise), mais s'appuie généralement sur le texte en compréhension écrite (prise de confiance, droit d'oser).

Pratiques et motivations sont liées dans les performances obtenues par Julia.

Elle évoque des pratiques personnelles de lecture, plutôt en-dehors de l'école, liées à la présence de livres chez elle (« *des contes, et, des histoires romantiques* ») et des pratiques d'écriture observées chez ses parents, plutôt en lien avec des tâches administratives (« *quand c'est important, euh pour remplir euh, un dossier pour mon frère ou pour son travail* », « *pour moi, pour mon orthophoniste* »).

Elle témoigne ainsi d'un réel intérêt pour la lecture, là où l'écriture la rebute totalement du fait des difficultés rencontrées et exprime une certaine motivation pour essayer de les dépasser « *je vais m'entraîner chez moi* ».

➤ Les réponses au questionnaire collectif (prétest)

Dans le questionnaire renseigné en classe en prétest, Julia manifeste son intérêt pour l'école.

Elle y a pourtant développé une représentation de soi comme élève plutôt mitigée. Elle ne se dit que moyennement contente d'elle-même, notamment car elle a des difficultés à comprendre ce qui est fait en classe et a besoin de temps pour s'adapter et apprendre ; elle estime néanmoins son enseignante satisfaite par rapport au travail fourni à l'école.

Julia a tendance à se décrire uniquement à l'aide d'adjectifs connotés négativement, étant tour à tour une élève paresseuse, étourdie, lente, bavarde, malheureuse, agitée, découragée, nulle, pénible, mais néanmoins sympa.

À la maison, Julia indique la présence de livres et de pratiques observées, depuis la petite enfance. Le lien école-famille semble bien présent, Julia estimant ses parents satisfaits de son travail scolaire, sans pour autant que les discussions familiales soient centrées sur l'école.

Dans la classe et au sein d'un groupe, Julia s'estime suffisamment à l'aise pour prendre la parole, exprimer et échanger des idées, donner son point de vue.

Pour Julia, maîtriser l'Écrit semble être synonyme d'autonomie, bien qu'elle ne juge pas directement nécessaire d'utiliser l'Écrit pour être autonome et se débrouiller tout seul (réponse « faux » à l'item 8). Lire-écrire fait ainsi principalement écho à un souhait de limiter sa dépendance, qu'il s'agisse de motivations centrées sur l'apprentissage ou sur son propre développement, mais dans des pratiques plutôt tournées vers le futur et l'âge adulte (se débrouiller tout seul quand on sera grand, remplir des papiers et payer des factures, apprendre un métier et avoir un travail plus tard). Julia mentionne également des pratiques et fonctions de l'Écrit en lien avec les dimensions sociales et cognitives, où lire-écrire sert à communiquer et améliorer son niveau scolaire.

Julia se sent peu sûre d'elle dans son rapport à l'Écrit, particulièrement quand il s'agit d'écrire. Une certaine ambivalence se fait sentir dans ses réponses. D'un côté, elle se dit contente d'elle quand elle écrit quelque chose, s'estime forte en orthographe, en vocabulaire, pour trouver des idées ou encore pour se corriger ; par ailleurs demeure la peur de *faire des fautes*, notamment en grammaire et conjugaison, avec un manque de confiance en elle et une tendance à se sous-estimer par rapport à ses pairs.

Elle indique à la fois une certaine insouciance par rapport aux difficultés rencontrées dans son rapport à l'Écrit et une volonté de bien faire pour essayer de les dépasser. Pourtant, elle n'utilise que rarement les outils à sa disposition (se relire, utiliser le dictionnaire, comprendre ses erreurs) pour vérifier ses écrits et tenter de se corriger). Pour Julia, ses réussites sont avant tout dues à la facilité du travail et à la chance. Il en va ensuite du rôle de l'enseignant et ce n'est que dans un dernier temps qu'elle endosse la responsabilité de ses réussites, du fait de son travail et de ses conséquences.

En ce qui concerne l'usage de l'outil informatique, Julia se dit bien plus à l'aise avec un ordinateur qu'avec un crayon, pour écrire comme pour se corriger.

Les pratiques de lecture liées au support journal, personnelles comme observées, sont peu nombreuses, mais suscitent l'intérêt de Julia.

Pour ce qui est des fonctions du journal, ce document revêt pour Julia d'abord des fonctions cognitive et pragmatique, pour s'instruire et s'informer, avant d'être aussi un support pour jouer, communiquer et s'occuper.

➤ Les réponses au questionnaire individuel  
(prétest)

Le questionnaire individuel renseigné durant les premières séances du Journal Scolaire porte notamment sur les pratiques de l'Écrit en lien avec le support journal. Julia explique alors n'avoir jamais lu de journal car elle trouve ça « nul ». Pour elle, un journal ne sert qu'« à savoir l'actualité », grâce à « de nouvelle toute les chose qui arrive » qu'on peut y trouver. Elle estime alors que pour savoir écrire dans un journal, il faut « tou » savoir.



Figure 60 : Autoportrait de Julia

Julia se dit contente de faire partie de l'équipe du Journal Scolaire, parce que « *sai bien* ». Elle souhaite y voir parler « *des jon* » (des gens). Elle dit vouloir progresser sur « *l'écriture* » et plus particulièrement « *l'ortographe* ».

Dans son portrait de rédacteur, elle rend aussi compte de son manque de confiance en elle vis-à-vis de l'Écrit : elle n'évoque que des points faibles, estimant « *touts* » avoir à travailler et ajoute ironiquement « *le françai* » comme point fort.

### III.1.c. Ce que nous apprenons de Julia au cours des ateliers du Journal Scolaire

Viennent ensuite éclairer notre analyse, les résultats obtenus par Julia aux évaluations nationales de CM2 et les données recueillies tout au long des séances de remédiation, en termes de comportement comme d'articles produits.

#### ➤ Les résultats aux évaluations nationales de CM2

Les évaluations nationales de CM2 se déroulent courant mai, à la fin de l'année scolaire, notamment pour favoriser la liaison avec le collège, les échanges avec les familles et les choix pédagogiques des enseignants.

Aux évaluations nationales de CM2, Julia obtient un score global de 15 sur 60 pour les épreuves de français, soit 25% de réussite, autrement dit, comme nous avons pu le constater, des résultats bien en-dessous des compétences révélées grâce au DMA.

Concernant les items sur le lire (6 points attribués sur 15), Julia a du mal à se repérer dans un texte pour en extraire les informations demandées (explicites comme implicites) ; elle parvient néanmoins à exprimer son point de vue, en appui sur les éléments lus.

Concernant les items sur l'écrire (score de 2/10), les erreurs sont croissantes avec la longueur du texte à produire, d'autant qu'il s'agit de gérer et d'être attentif à plusieurs informations simultanément (cohérence, vocabulaire, syntaxe, ponctuation...)

En vocabulaire (score de 4/10), dès lors qu'il s'agit d'effectuer des comparaisons (famille de mots, appui sur le contexte, regroupement des items par rapport aux préfixes/suffixes), Julia parvient à se débrouiller. En revanche, la réflexion fine sur le sens des mots semble la mettre en difficulté (emploi de termes génériques, utilisation du dictionnaire).

De la même façon, la grammaire et tout le vocabulaire spécifique alors utilisé (verbes, sujets, compléments, temps, propositions) semblent particulièrement étrangers à Julia (score de 2/15).

Enfin, les items portant sur l'orthographe (qu'il s'agisse de mots fréquents, d'homophones hétérographes ou encore des accords sujet-verbe et nom-adjectif) mettent également Julia en difficulté (score de 1/10).

#### ➤ Le comportement lors des séances de remédiation

Durant les ateliers du Journal Scolaire, Julia apparaît d'abord comme une enfant tête en l'air et peu concentrée, une grande bavarde qui papillonne d'un enfant à l'autre, toujours à l'écoute des histoires que ses camarades peuvent avoir à raconter. Progressivement, nous nous rendons compte que ce comportement est d'autant plus prégnant que Julia se retrouve face à une tâche qui la met en difficulté (écrire par exemple). En effet, laissée « seule » face à un travail, elle fait preuve de peu d'autonomie et ne sait plus quoi faire ou comment le faire, sa parade semblant alors tourner autour des rires et des bavardages.

Nous passons alors de longs moments auprès d'elle, pour lui faire verbaliser les consignes données et la façon dont elle va s'y prendre pour y répondre, l'aider à planifier ses actions et ses idées. Quand elle est ainsi étayée, le comportement de Julia change progressivement : moins réticente, elle se montre plus posée, plus attentive et répond volontiers aux questions posées, faisant même part d'une réelle motivation pour continuer et se dépasser, comme si l'attention que nous lui portions, bienveillante et sans jugements, la rassurait au point d'oser lire, écrire et donner son point de vue. Quand nous ne sommes plus à ses côtés, elle va petit à petit trouver d'autres moyens de se réguler (même si elle reste toujours aussi bavarde !) et c'est

ainsi que, lors du passage à la rédaction des articles, Julia va chercher à se raccrocher à Alicia, pour travailler longuement en binôme avec elle.

Bien qu'ayant des caractères très différents (Julia est bavarde et énergique, Alicia discrète et posée), les profils des deux fillettes sont assez proches par rapport à l'Écrit. Manquant de confiance en elles et n'aimant pas écrire à cause des difficultés rencontrées, elles se différencient à ceci près qu'Alicia a une attitude beaucoup plus « scolaire » et volontaire, pour tenter de répondre et de participer, là où Julia préfère choisir la distraction pour ne pas être confrontée à ses difficultés.

Elles vont progressivement trouver une façon de fonctionner à deux, pour se rassurer mutuellement et se rendre compte qu'elles sont capables de réaliser le travail demandé en en retirant un certain plaisir. Julia se place d'abord aux commandes de leur binôme, intimant à Alicia de venir travailler à ses côtés pour se donner de l'assurance ; Alicia accepte dans un premier temps, car peu familiarisée avec l'ordinateur. Julia se garde ainsi le plaisir de taper sur l'ordinateur, sollicitant sans cesse Alicia pour savoir quoi écrire et comment le marquer. Petit à petit, Alicia prend de l'assurance au sein du binôme et plus largement au sein du groupe des rédacteurs. Elle impose de plus en plus son point de vue à Julia et s'en affranchit progressivement jusqu'à prendre la décision de travailler sur ses propres articles. D'abord paniquée, Julia lui propose alors de continuer ensemble, mais chacune sur son ordinateur : Alicia se pose ainsi en leader du binôme, travailleuse et concentrée, Julia essayant tant bien que mal de la suivre, entre deux bavardages avec ses camarades, se contentant la plupart du temps de copier le travail d'Alicia, sans savoir pourquoi elle fait les choses. Alicia finit par prendre totalement son indépendance de Julia. Cette dernière, à court de stratégies de contournement et avec l'étayage de l'adulte, va alors pouvoir commencer à penser par elle-même et réfléchir aux sujets qui l'intéressent. Les deux derniers articles produits sont donc tout à fait personnels et permettent à Julia de prendre conscience à la fois de ses compétences et de sa capacité à réussir par elle-même pour autant qu'elle ose se lancer.

➤ Les articles produits

Dans le journal de l'école, Julia parle « du sport avec Harry, des émissions de télé, de la récréation, de la cantine ». Au total, Julia cosignera 3 articles avec Alicia, avant de se lancer seule dans l'écriture de deux articles.

Tableau 132 : Participation de Julia aux ateliers du Journal Scolaire

Séance	Date	Travail réalisé	Commentaires éventuels
01	27/03 soir	Présentation du projet	
02	30/03 midi		Absente (soutien scolaire)
03	03/04 soir	Découverte du journal	
04	06/04 midi		Absente (soutien scolaire)
05	24/04 soir	Communication autour du journal	
06	27/04 midi	A1 : les activités avec Harry (1/2)	Avec Alicia (partage du même poste informatique)
07	04/05 midi	A1 : les activités avec Harry (2/2)	
08	11/05 midi	A2 : la cantine (1/2)	
09	15/05 soir	A2 : la cantine (2/2) + Relecture collective des articles	
10	16/05 midi	A3 : la récréation (1/4)	Avec Alicia (côté à côté, sur deux postes informatiques différents)
11	22/05 soir	A3 : la récréation (2/4)	
12	25/05 midi	A3 : la récréation (3/4)	
13	29/05 soir	A3 : la récréation (4/4) + A4 : le journal de l'école (1/5)	
14	01/06 midi	A4 : le journal de l'école (2/5)	
15	05/06 soir	A4 : le journal de l'école (3/5)	
16	08/06 midi	A4 : le journal de l'école (4/5)	
17	12/06 soir	A4 : le journal de l'école (5/5) + A5 : les émissions de télé (1/2)	
18	15/06 midi	A5 : les émissions de télé (2/2)	
19	19/06 soir		Absente (sortie scolaire)
20	22/06 midi	Bilan du projet	

L'écriture de Julia est toujours hésitante, pourtant c'est une enfant qui déborde d'imagination, mais a besoin de temps pour être rassurée, trouver ses marques et oser marquer ses idées noir sur blanc : c'est d'ailleurs sur tout ce travail de planification et d'écriture que l'accent est mis durant les ateliers du Journal Scolaire, sans tenir compte des éventuelles erreurs. Une fois lancée, Julia se montre un peu plus autonome, mais est très facilement distraite par ce qui se passe autour d'elle, ou cherchant à savoir comment les autres enfants s'y prennent.

C'est pour relire et réviser ses articles qu'elle se retrouve le plus en difficulté, avec un besoin constant d'être étayée et accompagnée dans ses démarches. Elle témoigne pourtant de connaissances scolaires (grammaire, orthographe), mais ne parvient pas à appliquer ces règles simultanément et/ou à bon escient.

Le **premier article** réalisé par le binôme Julia/Alicia est rédigé et finalisé en deux ateliers (séances 6 et 7).

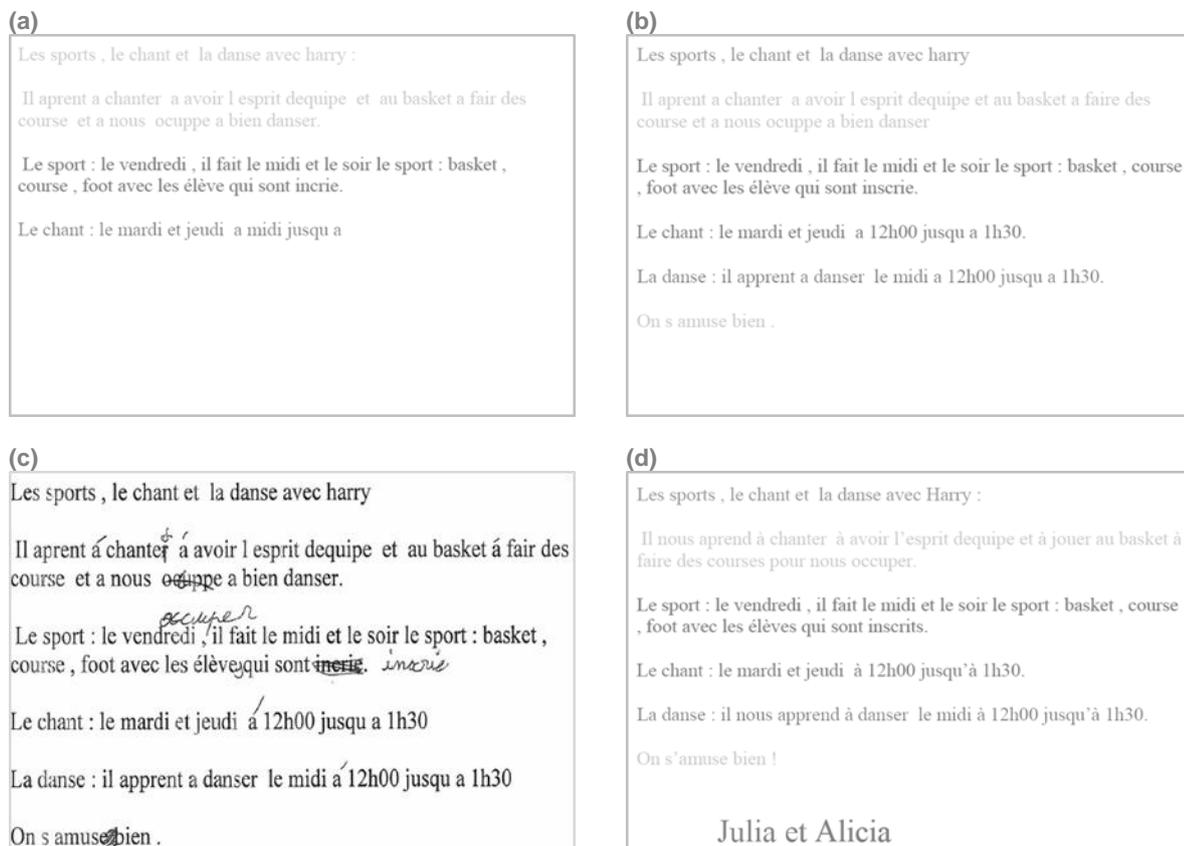


Figure 61 : Premier article de Julia, coécrit avec Alicia : Les activités avec Harry

(a) phase de rédaction/séance 6 – (b) phase de rédaction/séance 7 – (c) phase de révision papier/séance 7 – (d) phase de révision ordi/séance 7

Les fillettes choisissent le thème qu'elles souhaitent aborder (ici, certaines activités périscolaires, gérées par un même animateur) et écrivent directement la première phrase de leur article, résumant l'ensemble de ces activités. Julia se montre assez directive envers Alicia. Elle se place dans une position plus passive, où elle se contente de lui demander quoi écrire, tout en gardant la maîtrise sur l'ordinateur, dont elle juge l'utilisation plus ludique (elle s'amuse notamment sur la forme de l'article, en jouant avec les couleurs des polices).

Sans l'étayage de l'adulte, toutes deux estiment dans un premier temps leur article fini, puis finissent par apporter des précisions, notamment en ce qui concerne l'organisation de ces activités. Julia se montre alors plus impliquée et active pour donner des idées. Elle laisse même Alicia taper à l'ordinateur, mais plus par manque de confiance en elle et par souci de savoir comment écrire les mots.

Une fois leurs idées épuisées et leur article jugé cohérent, la phase de révision commence (notons par ailleurs que leur texte est majoritairement écrit de façon phonographique et que la plus grande partie du travail de révision va porter sur l'orthographe). L'article est alors imprimé en double exemplaire, pour être plus facilement relu et annoté par les deux filles. Julia et Alicia requièrent alors beaucoup l'attention de l'adulte, pour les étayer et les guider dans leur cheminement. Laissées seules, on les voit échanger toutes deux leurs idées et se poser des questions quant à l'écriture des mots. En présence de l'adulte qui les questionne, Alicia semble plus dans la réflexion, là où Julia va répondre avec spontanéité, la première idée lui passant par la tête. Toutes deux ont du mal à justifier leurs points de vue par rapport à l'écriture des mots et la construction des phrases. Alicia parvient néanmoins plus facilement que Julia à réutiliser les informations données par l'adulte. Quand ce dernier renvoie leurs questionnements au groupe, devant les différentes réponses données par les enfants pour écrire certains mots, elles sont alors contraintes de trouver des arguments pour expliquer leur choix.

De la même façon, le **deuxième article** de Julia et Alicia est finalisé en deux ateliers, l'un propre à la rédaction (séance 8), l'autre à la révision (séance 9).

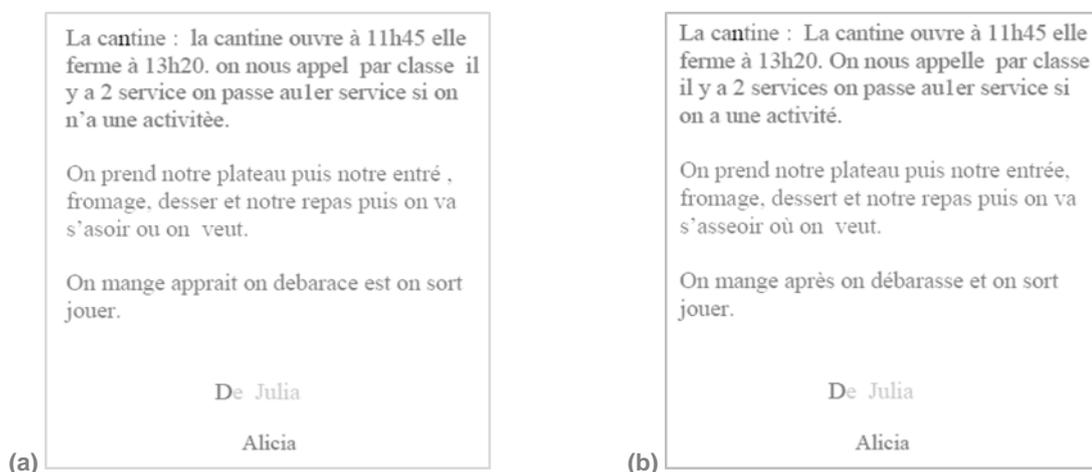


Figure 62 : Deuxième article de Julia, coécrit avec Alicia : La cantine (a) rédaction/S.8 – (b) révision/S.9

Dans le prolongement des activités périscolaires, la thématique de la cantine est vite trouvée et leur article a la même forme générale que le précédent, abordant l'organisation générale du temps de la cantine. C'est donc toujours sur la phase de révision que Julia et Alicia vont passer le plus de temps.



Quatre séances seront nécessaires pour l'écriture du **troisième article** de Julia et Alicia, cet article, bien que coécrit, marquant néanmoins la prise d'indépendance d'Alicia face à Julia (les deux fillettes travaillent côte à côté, sur deux postes informatiques différents).

**Figure 64 : Troisième article de Julia, en collaboration avec Alicia : La récréation**

- (a) rédaction / séance 10
- (b) rédaction / séance 11
- (c) révision / séance 11
- (d) révision / séance 12
- (e) révision / séance 13

<div data-bbox="256 994 587 1518" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>LA RECREATION :</p> <p>A la récréation on joues avec nos amies,parfois on a des caisses (a jeux) ou dedans ils y a des corde a sautés, des serceaux et des petits ballons en mousse , et des élastiques. Pour tout(e)s notre classe on a la caisses 1 fois par semaine. On a une ligne au milieu de la cour le cote a droit c' est les cp et les ce1 et a gauche c' est les ce2 ,cm1 ,et les cm2. On a pas le droit de dire des gromos. Il y a 2 récréation dans la journée. La 1<sup>er</sup> comance à 10h00 jusqu'à 10h15 et la 2<sup>e</sup> comance à 15h00 jusqu'à 15h15. Quand il pleut on a les récréations décalées et nous somme sous le préau mais si il pleut les puni(e)s vont quand même sous le préau 5 ou 10 minute. Se qui surveille se sont les professeurs qui sont de service.</p> </div> <p>(c)</p>	<div data-bbox="668 465 999 981" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>La récréation :</p> <p>A la récréation on joues avec nos amies, parfois on a des caisses (a jeux) pour tout(e)s notre classe. On a la caisse 1 fois par semaine. On a une ligne le coter a droit c'est les cp et les ce1 et a gauche c'est ce2 , cm1 et les cm2.On a pas le droit de dir des gromos. Il y a 2 récréation dans la journées. La 1<sup>er</sup> comance à 10h00 jusqu'à 10h15 et la 2<sup>e</sup> comance à 15h00 jusqu'à 15h15. Quand il pleut on a les récréations décalées.Si il pleut pas les puni(e)s vont sous le préau 5 ou 10 minute.Se qui surveille se sont les professeurs et les damme de cantine.</p> </div> <p>(a)</p>	<div data-bbox="1080 465 1410 981" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>LA RECREATION :</p> <p>A la récréation on joues avec nos amies,parfois on a des caisses (a jeux) ou dedans ils y a des corde a sautés, des serceaux et des petits ballons en mousse , et des élastiques. Pour tout(e)s notre classe on a la caisses 1 fois par semaine. On a une ligne au milieu de la cour le cote a droit c' est les cp et les ce1 et a gauche c' est les ce2 ,cm1 ,et les cm2. On a pas le droit de dir des gromos. Il y a 2 récréation dans la journée. La 1<sup>er</sup> comance à 10h00 jusqu'à 10h15 et la 2<sup>e</sup> comance à 15h00 jusqu'à 15h15. Quand il pleut on a les récréations décalées et nous somme sous le préau mais si il pleut les puni(e)s vont quand même sous le préau 5 ou 10 minute. Se qui surveille se sont les professeurs qui sont de service.</p> </div> <p>(b)</p>
<div data-bbox="668 994 999 1518" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>LA RECREATION :</p> <p>A la récréation on joue avec nos ami (e) s, parfois on a des caisses (à jeux) où dedans il y a des cordes à sauter, des cerceaux et des petits ballons en mousse, et des élastiques. Pour toute notre classe on a la caisse 1 fois par semaine. On a une ligne au milieu de la cour le coté à droite c'est les cp et les ce1 et à gauche c'est les ce2, cm1, et les cm2. On n'a pas le droit de dire des gros mots. Il y a 2 récréations dans la journée. La 1<sup>er</sup> commence à 10h00 jusqu'à 10h15 et la 2<sup>e</sup> commence à 15h00 jusqu'à 15h15. Quand il pleut on a les récréations décalées et nous sommes sous le préau mais si il pleut les punis vont quand même sous le préau 5 ou 10 minutes. Ceux qui surveillent ce sont les professeurs qui sont de service. Il y a des ppppppannnnier de basket.....</p> </div> <p>(d)</p>	<div data-bbox="1080 994 1410 1518" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>La cour de récréation :</p> <p>A la récréation on joue avec nos ami (e) s, parfois on a des caisses (à jeux) où dedans il y a des cordes à sauter, des cerceaux et des petits ballons en mousse, et des élastiques. Pour toute notre classe on a la caisse 1 fois par semaine. On a une ligne au milieu de la cour le coté à droite c'est les cp et les ce1 et à gauche c'est les ce2, cm1, et les cm2. On n'a pas le droit de dire des gros mots. Il y a 2 récréations dans la journée. La 1<sup>er</sup> commence à 10h00 jusqu'à 10h15 et la 2<sup>e</sup> commence à 15h00 jusqu'à 15h15. Quand il pleut on a les récréations décalées et nous sommes sous le préau mais si il pleut les punis vont quand même sous le préau 5 ou 10 minutes. Ceux qui surveillent ce sont les professeurs qui sont de service. Il y a des paniers de basket.....</p> </div> <p>(e)</p>	

Le sujet est trouvé par Alicia, qui reste convaincue de devoir parler dans le Journal Scolaire de ce qui se passe à l'école : le thème abordé est ainsi celui de la récréation. Julia essaye tant bien que mal de suivre ce que fait Alicia. D'abord déstabilisée par le fait de se retrouver seule, sous l'injonction d'Alicia, elle est par la suite peu concentrée et une relation de dépendance s'installe entre les deux filles, dans laquelle Julia se contente de recopier le travail d'Alicia.

Lors de la phase de révision, il est intéressant de voir comment Julia cherche peu à peu à s'investir dans l'article. Réflexion et confrontation des points de vue sont

facilitées, car les deux fillettes n'ont pas forcément écrit les mots de la même façon, ce qui va prêter à discussion entre elles. Julia garde néanmoins une position de retrait vis-à-vis d'Alicia, manquant encore de confiance en elle pour s'affirmer face au regard de l'autre.

Par la suite, Julia et Alicia finissent par travailler séparément, chacune traitant le sujet de son choix, ce qui ne les empêche pas, quand elles sont en plein questionnement, de chercher renfort et réassurance dans le point de vue de l'autre en échangeant sur ce qui pose problème. Ainsi, pour le **quatrième article** produit par Julia, qui est aussi son premier article vraiment personnel, Julia reste dans la lignée des activités périscolaires en abordant les ateliers du Journal Scolaire, comme pour garder une certaine contenance et des repères face à l'Écrit. Cet article sera finalisé en cinq séances.

<p>Le journal de l'école :</p> <p>Au journal de l'école on va sur l'ordinateur pour écrire nos article on peut se métre a 2 sur un ordinateur ou tout seule on parle de nots idée on peut les échangeis. ils y 4 groupe qui font le journal ils nous pas les même idée que nous . le mardi notre groupe commense a 16h45 est on fini a 17h45 le vendredi on commense a 12h30 est on fini a 13h30</p> <p>Julia.</p>	<p>Le journal de l'école :</p> <p>Au journal de l'école on va sur l'ordinateur pour écrire nos articles on peut se mettre à 2 sur un ordinateur ou tout seul on parle de nos idées on peut les échanger. Il y a 4 groupes qui font le journal ils ont pas les mêmes idées que nous . le mardi notre groupe commense à 16h45 et on finit à 17h45 et le vendredi on commense à 12h30 et on finit à 13h30</p> <p>Ils ont</p> <p>Julia.</p>	<p>Le journal de l'école :</p> <p>Au journal de l'école on va sur l'ordinateur pour écrire nos articles on peut se mettre à 2 sur un ordinateur ou tout seul on parle de nos idées on peut les échanger. Il y a 4 groupes qui font le journal ils ont pas les mêmes idées que nous est pour pas quon écrive la même chose Sara est la pour nous le dire . Sara lit n'autre journal elle nais pas la pour nous dire si on n'a faux elle est la pour nous aidée a mieu comprendre.</p> <p>Le mardi notre groupe commense à 16h45 et on finit à 17h45 et le vendredi on commense à 12h30 et on finit à 13h30.</p> <p>Avec sara on samuse trot bien elle nous aide quand on ni arrive pas il peut aussi avoir les autre élèves qui peve nous aider. Seux qui font parti du journal ador sa est cer trot bien parse que il y a une bonne ambiance.</p>
(a)	(b)	(c)
<p>Le journal de l'école :</p> <p>Au journal de l'école on va sur l'ordinateur pour écrire nos articles on peut se mettre à 2 sur un ordinateur ou tout seul on parle de nos idées on peut les échanger. Il y a 4 groupes qui font le journal ils ont pas les mêmes idées que nous est pour pas qu'on écrive la même chose Sara est là pour nous le dire . Sara lit notre journal elle n'est pas là pour nous dire si on a faux elle est là pour nous aider à mieux comprendre.</p> <p>Le mardi notre groupe commense à 16h45 et on finit à 17h45 et le vendredi on commense à 12h30 et on finit à 13h30.</p> <p>Avec Sara on samuse trot bien elle nous aide quand on ni arrive pas il peut aussi avoir les autres élèves qui peve nous aider. Seux qui font parti du journal ador sa est cer trot bien parse que il y a une bonne ambiance.</p>	<p>Le journal de l'école :</p> <p>Au journal de l'école on va sur l'ordinateur pour écrire nos articles on peut se mettre à 2 sur un ordinateur ou tout seul on parle de nos idées on peut les échanger. Il y a 4 groupes qui font le journal ils ont pas les mêmes idées que nous est pour pas qu'on écrive la même chose Sara est là pour nous le dire . Sara lit notre journal elle n'est pas là pour nous dire si on a faux elle est là pour nous aider à mieux comprendre.</p> <p>Le mardi notre groupe commense à 16h45 et on finit à 17h45 et le vendredi on commense à 12h30 et on finit à 13h30.</p> <p>Avec Sara on s'amuse trop bien elle nous aide quand on n'y arrive pas il peut aussi avoir les autres élèves qui peuvent nous aider. Ceux qui font partie du journal adorent ça et c'est trop bien parce que il y a une bonne ambiance.</p>	<p>Le journal de l'école :</p> <p>Au journal de l'école on va sur l'ordinateur pour écrire nos articles on peut se mettre à 2 sur un ordinateur ou tout seul on parle de nos idées on peut les échanger. Il y a 4 groupes qui font le journal ils ont pas les mêmes idées que nous est pour pas qu'on écrive la même chose Sara est là pour nous le dire . Sara lit notre journal elle n'est pas là pour nous dire si on a faux elle est là pour nous aider à mieux comprendre.</p> <p>Le mardi notre groupe commense à 16h45 et on finit à 17h45 et le vendredi on commense à 12h30 et on finit à 13h30.</p> <p>Avec Sara on s'amuse trop bien elle nous aide quand on n'y arrive pas il peut aussi avoir les autres élèves qui peuvent nous aider. Ceux qui font partie du journal adorent ça et c'est trop bien parce que il y a une bonne ambiance.</p>  <p>Lire c'est trop bien !!</p> <p>De Julia.</p>
(d)	(e)	(f)

Figure 65 : Quatrième article de Julia : Le journal de l'école

(a) rédaction / séance 13 – (b) révision / séance 13 – (c) rédaction / séance 14 – (d) révision / séance 15 – (e) révision / séance 16 – (f) ajout d'images/ séance 17

Pour cet article, Julia choisit de mêler planification, rédaction et révision au fil des séances, cherchant à répartir les difficultés et mieux se rendre compte du travail réalisé.

Lors des phases de révision, Julia ne parvient pas seule à repérer ses erreurs ; ces dernières sont alors mises en surbrillance et Julia doit apporter les modifications attendues en expliquant ses choix. Quand elle hésite, elle fait appel à ses camarades pour relever leurs avis.

Pour cet article, Julia va également chercher des images sur Internet pour les insérer dans son article. Sitôt la marche à suivre donnée, Julia se montre très à l'aise avec l'ordinateur et vient même en aide à ses camarades pour leur expliquer comment procéder.

Le **cinquième et dernier article** rédigé par Julia est aussi un article personnel traitant des émissions télévisées et rédigé sur deux séances.

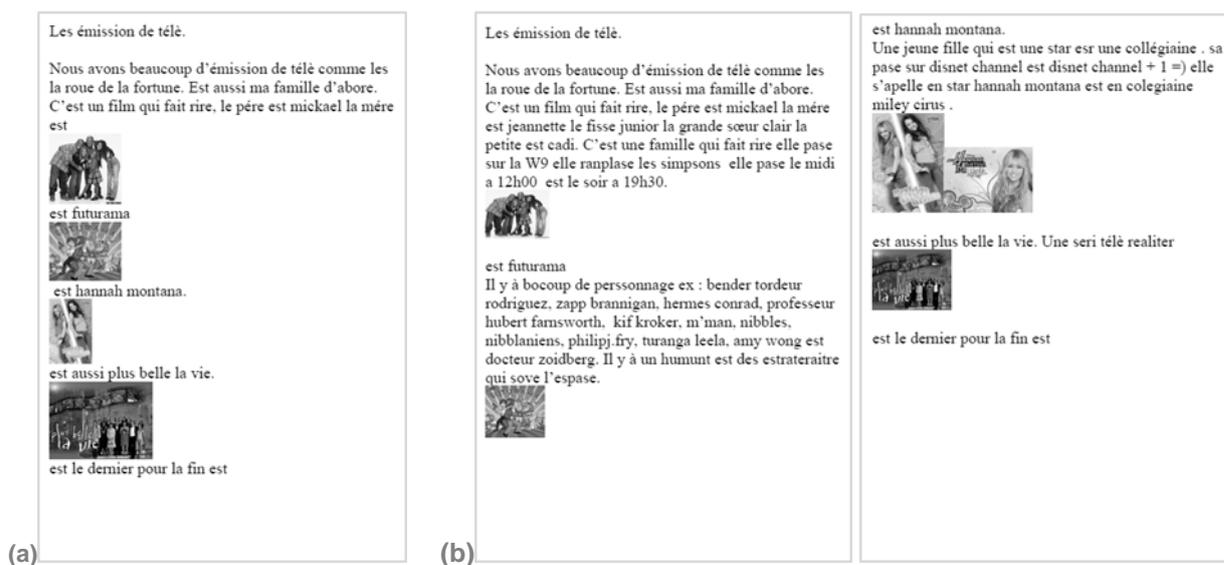


Figure 66 : Cinquième article de Julia : Les émissions de télé (a) rédaction/s.17 – (b) rédaction/s.18

Sur la première séance de rédaction de cet article, Alicia, en panne d'inspiration et à la recherche de nouvelles idées d'articles se joint temporairement à Julia. Cette dernière cherche d'abord à répertorier les différentes émissions télévisées qu'elle souhaite aborder dans son article ; ce n'est que lors de la deuxième séance de rédaction qu'elle approfondit son article en expliquant thème, personnages et diffusion de chaque émission.

### III.1.d. Ce que nous apprenons de Julia suite aux ateliers du Journal Scolaire

Enfin, les éléments recueillis *a posteriori* permettent de compléter le portrait de Julia : questionnaires individuel et collectif passés en posttest, quizz orthographique, participation à la réunion de bilan organisée avec les parents apportent un regard complémentaire dans le parcours de Julia au sein des ateliers du Journal Scolaire.

#### ➤ Les réponses au questionnaire collectif (posttest)

Entre prétest et posttest, les réponses données par Julia au questionnaire collectif varient peu et sont surtout d'ordre qualitatif.

Elle fait partie des enfants qui montrent un léger désintérêt pour l'école.

Sa représentation de soi en tant qu'élève n'a pourtant pas changé.

Le lien école-famille semble plus fragile, ce qui se joue à l'école prenant de moins en moins de place à la maison et dans les sujets abordés avec ses parents.

Quand il s'agit de prendre la parole dans un groupe, que ce soit pour échanger avec quelqu'un ou argumenter ses idées, Julia exprime une moindre aisance à l'oral. Le travail en petit groupe lors des ateliers du Journal Scolaire et notamment son choix de travailler en binôme sur certains articles, lui a peut-être permis de prendre conscience de certaines difficultés à communiquer au sein d'un groupe, quand il s'agit d'être à l'écoute de l'autre, pour faire ensemble, coopérer et parvenir à une réponse commune.

En termes de motivations, pratiques et fonctions de l'Écrit, les réponses données par Julia entre prétest et posttest sont assez proches. La question de l'autonomie reste prégnante, mais davantage mise en lien avec des pratiques actuelles, pour se débrouiller seul au quotidien, s'occuper, apprendre et s'exprimer.

Dans son rapport à l'Écrit, Julia exprime une plus grande prise de conscience de ses difficultés (moins satisfaite d'elle quand elle écrit, moindres compétences estimées en orthographe, vocabulaire, grammaire et conjugaison). Tout en gardant une estime de soi assez faible, elle prend néanmoins aussi conscience de ce qu'elle est capable

de faire : elle exprime moins d'appréhension devant l'éventualité de faire des erreurs, une imagination plus développée pour trouver des idées et surtout des tentatives et stratégies mises en place pour se corriger.

Face aux difficultés rencontrées, l'ambivalence de Julia se retrouve dans ses réponses, entre l'envie de comprendre pour apprendre, mais une moindre persévérance et une moins grande recherche de sens quand elle commet des erreurs. Elle n'essaie jamais de relire ses écrits, mais va progressivement pouvoir se tourner vers d'autres outils, jusqu'alors peu familiers (dictionnaire). Elle témoigne également d'une plus grande difficulté à se positionner par rapport aux autres enfants de son âge (entraide et coopération).

Néanmoins, Julia finit par s'attribuer une plus grande place dans ses réussites : quand elle a de bonnes appréciations à l'écrit, ce n'est plus un effet du hasard, mais une conséquence de compétences mobilisées, d'un travail et de pratiques plus réguliers, dans lesquels Julia arrive même à trouver du plaisir.

L'utilisation de l'ordinateur pour écrire ses articles dans les ateliers du Journal Scolaire n'y est peut-être pas étrangère. L'aisance initiale dont faisait part Julia face à l'outil informatique en prétest se confirme d'ailleurs dans l'ensemble de ses réponses en posttest.

Enfin, pour ce qui est du support journal, ses pratiques personnelles n'ont pas vraiment changé, alors qu'elle dit observer davantage de pratiques familiales, ou tout au moins pouvons-nous supposer qu'elle témoigne d'un plus grand intérêt et d'une plus grande attention envers les personnes qui le lisent.

Lire le journal est d'ailleurs devenu pour elle une activité qui permet de s'occuper quand on n'a rien à faire.

➤ Les réponses au questionnaire individuel (posttest)

Lors du posttest, Julia confirme aimer lire, car « *c'est bien sa ocupe* ». Pour autant, ses pratiques de lecture du journal restent inexistantes « *parce que j'émer pas* » (parce que j'en ai pas), mais elle ne cache pas son envie de lire le journal de l'école « *car j'è partisiper* » (car j'y ai participé) et de le faire lire « *il seron se que j'ai écri* » (ils

sauront ce que j'ai écrit). Dans ses représentations, le journal garde avant tout une fonction informative « a avoir des information », avec la nécessité de « fère de recherche pour savoir » et écrire des articles.

De la même façon, Julia dit ne toujours pas aimer écrire, mais émet néanmoins une réserve « c'est dur mai pas sur un ordi ». Ainsi, écrire pour le Journal Scolaire a été une expérience totalement différente pour elle, où elle a pris plaisir à écrire, parce que « c'ai bien ». Écrire revêt à présent deux facettes pour elle et s'avère être une activité tantôt rendue de plus en plus facile « aux débu NON mai après OUI », tantôt difficile « car il y avai des mots que je ne conèsè pas ».

Durant les ateliers du Journal Scolaire, Julia estime avoir réussi à progresser en termes de comportement et « aitre plus sage ». Elle se montre également assez satisfaite de sa façon d'écrire et parle même de compétences transférées au-delà des ateliers du Journal Scolaire : ses progrès portent ainsi également sur « l'écritur car en classe quand on na des dictée j'i arrive ». Mais même si elle a gagné en confiance en elle et en motivation, sa démarche reste peu assurée quand elle énonce devoir encore s'améliorer pour « les fote d'orthographe » et les progrès restant « j'arrive a miye écrire mai sur l'écritur 😊 ».

Elle semble avoir vraiment apprécié le travail réalisé durant les ateliers du Journal Scolaire, trouvant ça « trèt bien car il y a une bonne enbience ». Elle affiche sa satisfaction d'avoir participé et se montre particulièrement fière « car je pase dans le journal ».

### ➤ Le quizz orthographique

Le quizz orthographique est en fait une lettre adressée aux rédacteurs du Journal Scolaire, pour les féliciter de leur travail et les remercier pour leur investissement. Toujours dans l'objectif d'allier écrit ludique et réflexif, la lettre est organisée en phrases courtes, découpée en plusieurs parties, chaque ligne comportant une erreur à repérer, parmi les plus fréquentes commises par les enfants tout au long des

ateliers du Journal Scolaire (mot oublié, doublon, orthographe...). L'objectif est donc d'identifier ce qui pose problème, d'apporter la modification nécessaire et de justifier ses choix.

Quand la lettre est distribuée aux enfants, ceux-ci affichent une mine plutôt satisfaite face à son contenu. Ni Julia, ni aucun autre enfant du groupe n'ont remarqué les erreurs qui s'étaient glissées dans le courrier. Une fois la consigne donnée, chacun part donc à la recherche des problèmes à corriger.

A touf les rédacteurs du journal,  
je vous écris ce message <sup>message</sup>  
pour vous félicité  
pour le travail réaliser. <sup>journal</sup>  
Vous fêtes tous un très  
bon travaïlle pour le journal  
est je suis très contente de vous.  
Met avec les vacances d'été,  
sa y est, ~~ce~~ ~~se~~ <sup>ça</sup>  
ces la fin  
les ateliers  
se termine. ~~Ateliers~~ <sup>terminent</sup>  
Il et temps ~~temp~~ <sup>est</sup>  
de se dire envoïr. ~~envoïr~~  
Ça à été un plaisir de partager  
se temps avec vous.  
Vous avait tous montré ~~avait~~ <sup>avez</sup> ~~travaillé~~  
beaucoup d'idée, de compétences et  
un grand investissement pour le journal. ~~travaillé~~ <sup>journal</sup>  
Je ne sais pas si on ce reverra; ~~reverra~~  
mais je vous dit bon courage  
pour le le collège ! <sup>le</sup>  
Merci a tous ! <sup>à</sup>  
saral ~~à~~ <sup>Sara</sup>

Figure 67 : Propositions de Julia face au quizz orthographique

Le quizz est abordé de façon ludique et les enfants rentrent sans problème dans l'activité, même Julia, pourtant le plus souvent en difficulté lors des phases de révision. Pleine de bonne volonté, elle tente de faire des propositions, montrant bien certaines connaissances et règles apprises, sans pour autant parvenir à les utiliser à bon escient.

Par exemple, dans la phrase marquée « les atelier se termine », elle repère seule le S manquant à « atelier » et convient, étayée par l'adulte, que le verbe doit aussi

prendre la marque du pluriel : elle écrit alors « termines », avant de se raviser, sur les conseils d'un autre enfant pour « terminent ».

Elle reste alors plutôt à l'écoute de ce que disent les autres, essayant de repérer par-ci par-là les informations qui s'échangent et d'apporter les modifications discutées. Elle conçoit notamment que « vous avait » doit plutôt s'écrire « ez » et propose alors « aviez ». Elle entend par ailleurs que dans « il et temps », le problème porte sur un S et change alors pour « il et temp ».

➤ La participation des parents à la réunion-bilan venant clôturer les ateliers du Journal Scolaire

En amont de la réunion de bilan des ateliers du Journal Scolaire, des invitations sont envoyées aux parents pour les informer et leur demander confirmation de leur venue. Les parents de Julia répondent alors par la négative, ce qui n'a pas été du goût de Julia. Cette dernière, très déçue, cherche d'abord à savoir s'il est possible qu'elle assiste seule à la réunion, sans ses parents, s'adressant à tous les interlocuteurs possibles : son enseignante, le directeur de l'école et nous. La réunion se tenant en soirée, cette solution n'est pas envisageable. Nous imaginons alors bien l'énergie dont elle a du faire preuve à la maison pour finir par convaincre ses parents. En gage de bonne foi, elle est même restée en périscolaire, pour s'avancer dans ses devoirs. Quand son père arrive, il fait part de son étonnement, car Julia est en train d'aider à la mise en place de la salle. Il explique alors combien Julia a insisté pour qu'il vienne et qu'elle puisse participer à la sortie du journal. Lors de la réunion, c'est très fièrement que Julia découvre avec son père le journal imprimé et lui montre les articles qu'elle a écrits, partageant ainsi un moment privilégié avec lui. Julia a ainsi réussi à transmettre sa motivation et se faire entendre dans un projet qui lui tenait à cœur.

### III.1.e. L'évolution de Julia : vers un comportement de plus en plus autonome vis-à-vis de l'Écrit

Dans le tête-à-tête avec Julia autour du DMA, elle apparaît comme une enfant manquant de confiance en elle, du fait d'une relation parfois douloureuse avec l'Écrit.

Elle témoigne par ailleurs de connaissances, représentations, stratégies et compétences, qui bien que fragiles ou peu développées, peuvent être valorisées et remobilisées lors d'une remédiation.

Ainsi, tout au long des ateliers du Journal Scolaire, le travail avec Julia consiste avant tout à lui faire prendre de l'assurance pour lui montrer qu'elle est capable, comme n'importe quel autre enfant, d'écrire et de produire des articles. Elle qui a développé une relation complexe avec l'Écrit doit apprendre à se sentir libre d'écrire ce qu'elle veut et comme elle le pense. Les ateliers du Journal Scolaire visent alors prioritairement à valoriser les idées et le travail mis en œuvre pour lui faire prendre conscience de ses compétences, la rassurer, insuffler envie et plaisir de lire-écrire et construire une plus grande estime de soi.

Ce n'est que sur cette base et donc dans un second temps, que le travail sur les normes scripturales (grammaire, orthographe, contexte) peut être conduit. Faute de temps, les ateliers du Journal Scolaire n'ont permis de poser que certains jalons, initiant Julia à un mode de réflexion différent sur l'Écrit.

À la fin des ateliers du Journal Scolaire, Julia apparaît encore peu sûre d'elle mais a néanmoins gagné en confiance en elle et en motivation dans son rapport à l'Écrit, développant un comportement de plus en plus autonome face au lire-écrire.

## **III.2. Pour aller plus loin : interroger davantage les liens entre diagnostic et remédiation sur l'Écrit**

### **III.2.a. Enfants en difficultés versus sans difficultés sur l'Écrit**

Dans le cadre de cette thèse, nous avons travaillé avec environ 160 enfants au total entre les phases diagnostique et remédiative : il s'agit de l'ensemble des enfants scolarisés en CP, CE2 et CM2 de deux écoles lyonnaises, autorisés par leurs parents à participer à notre recherche.

Pour caractériser le rapport à l'Écrit des enfants à l'école élémentaire, durant la phase diagnostique, nous nous sommes ainsi intéressée à l'ensemble des enfants, quelle que soit leur situation (enfants avec ou sans difficultés ou troubles associés) et sans aucune sélection préalable, de façon à situer nos analyses au plus près de la réalité et du terrain, comme dans le cas d'une recherche écologique.

Travailler avec des enfants tout-venants nous a permis de recueillir des indices de la façon dont ils s'approprient l'Écrit du CP au CM2, quel que soit leur niveau d'aisance ou de difficulté à l'Écrit. Ces données apportent des informations et des nuances complémentaires à nos précédents travaux de recherche portant sur le rapport à l'Écrit des enfants de CP (Majaji, 2006), notamment face aux résultats obtenus en situation de dictée et d'expression personnelle du DMA.

En ciblant plus particulièrement les enfants en difficulté sur l'Écrit, notre objectif n'est pas de repérer ou de diagnostiquer d'éventuels troubles cognitifs spécifiques des apprentissages, dit troubles « dys », très présents actuellement dans la littérature scientifique comme au sein des classes. Dans le discours des enseignants, ces notions de pathologies de l'Écrit peuvent d'ailleurs rester floues ou ambiguës, car si le fait de poser une étiquette peut dans un premier temps rassurer (on pense connaître la source des difficultés), cela ne renseigne pas nécessairement sur la façon de s'y prendre avec ces enfants. Ainsi dans la présente recherche, nous avons plutôt cherché à mettre en évidence les représentations de l'Écrit et comprendre les stratégies mises en œuvre pour traiter l'Écrit, en considérant l'enfant dans sa globalité, tel qu'il est et à partir de là où il en est.

Pour ce qui est de la phase remédiate, nous avons opéré des choix identiques. Ainsi, notre échantillon en remédiation est aussi bien composé d'enfants avec ou sans difficulté sur l'Écrit et ceci dans un double objectif : ne pas stigmatiser les enfants avec lesquels nous allons travailler et instaurer une dynamique de groupe et d'entraide.

Nous tentons de cette façon d'éviter les comparaisons pour qu'aucun enfant ne se sente en position d'infériorité et ainsi protéger leur estime de soi. Au sein des ateliers du Journal Scolaire aucune distinction n'a été faite entre enfants avec et sans difficulté. Nous avons apporté à tous le même intérêt et la même attention, en nous

adaptant à leurs demandes et leurs besoins. Ceci nous amène alors à traiter la question de la démarche et de la posture que nous avons adoptées.

### III.2.b. Le modèle de l'appropriation de l'Écrit : une posture et une démarche

Dans notre travail de recherche, le lien entre diagnostic et remédiation est ainsi avant tout porté par le modèle de l'appropriation de l'Écrit et la posture et la démarche qui en découlent.

Dans le cadre de l'évaluation comme de la remédiation sur l'Écrit, il s'agit toujours d'accompagner les enfants, en s'adaptant à eux à partir de là où ils en sont, pour les amener à prendre conscience de leur cheminement et de leur raisonnement, à expérimenter l'Écrit et à s'expérimenter eux-mêmes en tant que lecteurs-scripteurs, sujets libres de penser et de s'exprimer selon leurs compétences et représentations.

L'approche préconisée est ainsi issue de la psychologie développementale d'inspiration piagétienne et socioconstructiviste et se centre sur l'enfant, pris en compte dans sa globalité et dans toutes les dimensions de son rapport à l'Écrit.

Accompagner l'enfant à connaître ses compétences et difficultés ou à s'approprier l'Écrit autrement, c'est alors l'aider à prendre du recul et à verbaliser ce qu'il pense et comment il s'y prend, pour comprendre son fonctionnement face à l'Écrit ; c'est l'aider à entrer dans une dynamique de construction et de mise en sens, pour mettre en mouvement ses représentations et ses stratégies. En ce sens, la métacognition a une place importante, chaque situation vécue face à l'Écrit pouvant être source de conflit (socio)cognitif, amenant à verbaliser ses actions (notamment dans les différents temps de planification, production et révision à l'écrit), à argumenter ses réponses, à échanger des points de vue, à découvrir d'autres façons de faire (outils, stratégies, pratiques et fonctions de l'Écrit), à valoriser ses compétences.

### III.2.c. Un nécessaire travail sur l'estime de soi

Le modèle de l'appropriation de l'Écrit permet aussi d'envisager le rapport à l'Écrit dans sa globalité, c'est-à-dire en tenant compte de différentes dimensions :

cognitives, sociales comme plus personnelles. L'estime de soi est ainsi une des composantes et facteurs d'appropriation de l'Écrit.

Dans notre recherche, l'estime de soi est la première cause de difficulté évoquée par les enseignants dans le questionnaire qui leur était adressé. Ainsi les enfants en difficulté sur l'Écrit le sont en partie du fait d'un manque de confiance en soi ; de la même façon, ce manque de confiance en soi va continuer à les fragiliser.

L'estime de soi est également un des critères que nous avons retenu pour constituer notre groupe expérimental en remédiation. Les réponses données par les enfants aux questionnaires prétest auxquels ils ont été soumis confirment d'ailleurs nos choix : les enfants du groupe expérimental ont développé un concept de soi moins positif que les enfants du groupe témoin. Toutefois, les résultats obtenus en posttest indiquent un gain de confiance en soi pour les enfants du groupe expérimental, dont les réponses finissent par rejoindre celles des enfants du groupe témoin. Les ateliers du Journal Scolaire ont donc favorisé la prise de confiance en soi et ses potentialités chez ces enfants.

Ceci nous invite à explorer davantage les travaux en psychologie sociale et cognitive concernant la notion d'estime de soi, en travaillant plus particulièrement la conception de soi dans son rapport à l'Écrit. Il existe en effet un lien entre ce que l'individu pense de lui et sa performance (sentiment d'auto-efficacité, Bandura, 2003). Penser du bien de soi, c'est se penser capable de réussir, à lire ou à écrire par exemple, et se donner les moyens d'accomplir son objectif : une vision positive de soi est alors porteuse de plus grande motivation et de meilleure réussite (Martinot, 2001). C'est en ce sens que la démarche d'appropriation de l'Écrit a été mise en œuvre au sein des ateliers du Journal Scolaire : donner le droit à l'erreur, laisser faire des essais, oser sans avoir peur de se tromper, reconnaître ses difficultés pour envisager d'autres stratégies, prendre conscience de ses compétences et les valoriser.

En commençant ce travail, nous ne pensions pas que l'estime de soi tiendrait une place si importante : c'est finalement ce concept qui permet de relier dimensions cognitive et affective et de travailler ainsi plusieurs axes du modèle de l'appropriation de l'Écrit.

La lecture des résultats de notre recherche doit finalement amener à une certaine vigilance. Durant nos deux phases de recueil de données, nous avons pris le soin de présenter aux enfants les situations et de coconstruire avec eux des objectifs : ainsi, la phase diagnostique visait à « voir ensemble comment tu as fait pour apprendre à lire et à écrire » et la phase remédiate prenait le relais pour « écrire ensemble un journal de l'école et accompagner vers plus d'autonomie pour le passage au collège », en essayant de toujours se situer au plus près de conditions réelles.

Malgré toutes ces précautions, l'effet Hawthorne, du fait de l'attention soutenue portée aux enfants dans le cadre de cette recherche, pourrait ainsi participer aux résultats obtenus.

## **IV. Vers des essais de modélisation**

Pour conclure et synthétiser ce travail de recherche, à la lumière de toutes les données recueillies, analysées et discutées durant les phases diagnostique comme remédiate, tentons de modéliser ce que nous en apprenons.

### **IV.1. Mieux comprendre le cheminement des enfants sur l'Écrit...**

Au fur et à mesure des rencontres avec l'Écrit et ses utilisateurs, l'enfant va se saisir des éléments qui font sens pour lui et des règles et codes de l'Écrit nécessaires pour communiquer. Le rapport à l'Écrit initié dans la cellule familiale et les pratiques quotidiennes effectives et observées va s'enrichir des apprentissages autour du lire-écrire à l'école. On assiste alors à un développement et un renforcement progressif des connaissances, compétences et représentations de l'Écrit, conduisant vers une plus grande appropriation de l'Écrit du CP au CM2 (cf. Figure 68 ci-après). Cette progression va concerner différents domaines de l'Écrit.

En ce qui concerne la production écrite, les enfants vont travailler en parallèle les compétences phonographiques et orthographiques. Au fur et à mesure que la conscience phonographique se développe et que les procédures liées à la voie d'assemblage et à la combinatoire s'automatisent, la sensibilité liée à la longueur des items à écrire disparaît. L'attention se détache des aspects techniques de l'Écrit liés aux conversions phonèmes-graphèmes, pour se porter davantage sur l'orthographe et la grammaire (syntaxe et cohérence du texte).

De la même façon, avec le développement des compétences phonographiques, la lecture orale devient plus fluide : on passe d'une lecture « mécanique » du fait d'un déchiffrement laborieux à une lecture plus vivante (respect du ton, de la ponctuation et des liaisons orales), avec une plus grande prise en compte du sens du texte.

Les enfants travaillent ainsi en parallèle les deux voies principales de traitement de l'Écrit ; toutefois, des tendances se dessinent, notamment du fait des particularités de la langue française (respect des règles orthographiques et grammaticales à l'écrit). En production écrite, il semblerait ainsi que les enfants s'appuient prioritairement sur la voie par assemblage, les pseudomots étant les items les mieux écrits ; en lecture, c'est au contraire la voie par adressage qui semble majoritaire, en appui sur le lexique mental progressivement constitué, avec une meilleure réussite pour les vrais mots.

Par ailleurs, à mesure que les connaissances se consolident et que les enfants gagnent en maturité, on observe également une plus grande prise de distance face aux éléments d'un texte : en compréhension écrite, les enfants font davantage preuve de décentration et argumentent progressivement leurs réponses en se basant sur les éléments du texte, plutôt qu'en appui sur des aspects affectifs ou personnels, liés à leurs vécus ou leurs connaissances.

Si telle est la progression générale sur l'Écrit des enfants du CP au CM2, certains enfants ne suivent néanmoins pas ce modèle. Les enfants en difficulté sur l'Écrit se caractérisent ainsi par une grande fragilité de la voie par assemblage, qui rend le traitement de l'Écrit coûteux et difficile. Les procédures ne sont pas automatisées : la majeure partie de l'attention est centrée sur les aspects techniques de l'Écrit liés au codage-décodage, ce qui laisse peu de place à la réflexion orthographique et à la construction de sens. Ces enfants témoignent par ailleurs d'un important manque de vocabulaire et de confiance en soi.

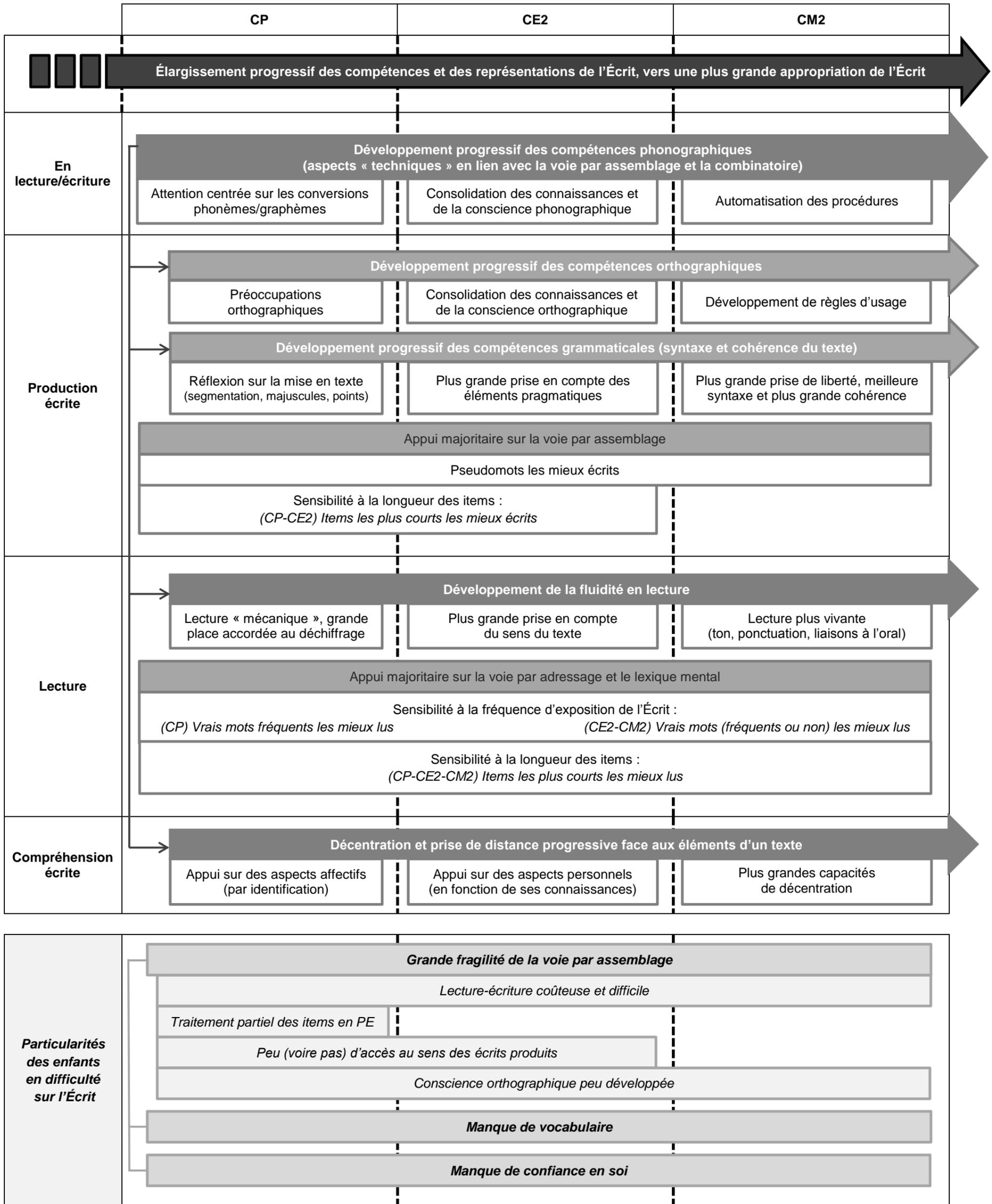


Figure 68 : Construction des compétences en lecture-écriture chez les enfants du CP au CM2 : tendances générales et particularités

## **IV.2. ... pour accompagner vers une autre façon de s'approprier l'Écrit**

L'objectif général des ateliers du Journal Scolaire peut finalement être reformulé de la sorte : il s'agit de proposer aux enfants de réfléchir sur l'Écrit de façon différente par rapport à ce qu'ils connaissent déjà, pour les aider à dépasser leurs peurs et leurs difficultés et tenter de les conduire vers une autre appropriation de l'Écrit.

En lecture-écriture, le code écrit, l'idée de norme véhiculée par l'école et l'ensemble des règles qui les régissent, restent prégnants dans les représentations de chacun, dressant une barrière entre ceux qui maîtrisent l'Écrit et ceux qui, du fait de leurs difficultés, préfèrent éviter la confrontation au regard de l'autre et les situations de gêne liées à l'utilisation de l'Écrit.

Faire écrire des enfants qui disent ne pas aimer cela, tout en leur donnant le goût et le plaisir de l'Écrit : tel est le défi que souhaitent relever ici les ateliers du Journal Scolaire. L'idée de départ tient au fait de replacer l'Écrit dans ses fonctions de communication et d'expression en osant écrire, être plus à l'aise avec l'Écrit en étant d'abord plus à l'aise avec le fait même d'écrire.

Dans les ateliers du Journal Scolaire, il s'agit ainsi avant tout de « décomplexer » le lire-écrire pour simplifier la relation à l'Écrit, dédramatiser l'usage de l'Écrit en proposant aux enfants une démarche leur donnant droit à l'erreur et leur permettant de rentrer progressivement dans l'Écrit, favoriser la libre-expression à partir du support journal laissant le choix aux enfants des sujets qu'ils souhaitent aborder, partager et élargir les connaissances et représentations de l'Écrit en mutualisant les points de vue de chacun.

De plus, le fait d'être en petits groupes permet à la fois un accompagnement individualisé et une plus grande attention à chacun, tout en s'appuyant sur le collectif, en termes d'échanges et de coopération. Ce qui nous intéresse alors, c'est aussi bien d'essayer de comprendre les enfants dans leur façon de penser l'Écrit, que de leur faire découvrir, par le biais des échanges entre pairs, d'autres façons de voir et d'entendre le monde de l'Écrit, les amener à se poser des questions à partir de là où ils en sont, pour construire de nouvelles représentations ou renforcer les stratégies existantes face à l'Écrit.

Ainsi droit à la parole et droit à l'erreur s'allient, dans une dynamique où l'accent n'est pas tant mis sur la réponse donnée par les enfants que sur la recherche d'arguments et de justifications à partir des conflits sociocognitifs rencontrés, pour valoriser les idées, le raisonnement, les stratégies de chacun. Petit à petit, les langues se délient et les mots défilent sur le papier et les écrans d'ordinateurs. Les enfants parviennent à se libérer de l'écriture-contrainte pour découvrir l'écriture personnelle et l'écriture-plaisir, où ils peuvent, dans un premier temps, écrire ce qu'ils pensent comme ils le pensent, pour revenir dans un second temps et dans une relation à l'Écrit plus apaisée, à une réflexion sur les règles d'écriture. Ils construisent alors eux-mêmes leurs repères sur l'Écrit, dans la relation à leurs pairs et en fonction des situations rencontrées, en confrontant leurs connaissances et stratégies à celles des autres. Ils prennent ainsi conscience aussi bien de leurs compétences que de leurs difficultés, se voient évoluer et capables d'écrire, reprennent confiance en eux pour continuer à oser écrire.

Chaque enfant construit et développe un rapport à l'Écrit personnel (en termes de représentations, de compétences, de connaissances et de comportements face à l'Écrit), en fonction des éléments en lien avec l'Écrit qu'il va s'approprier au fil de son parcours (notamment dans le contexte familial et scolaire) et de ses rencontres (divers utilisateurs de l'Écrit avec des pratiques différentes). Le schéma ci-après (cf. Figure 69) permet finalement d'illustrer nos propos en représentant ce qui se joue du diagnostic à la remédiation, à partir du modèle d'appropriation de l'Écrit et des cinq axes qui le sous-tendent, en partant des définitions générales que nous pouvons donner de ces concepts, jusqu'aux particularités des outils et approches utilisés dans cette recherche.

<p>Construction d'un rapport à l'Écrit personnel</p> <p>Appropriation de l'Écrit dépendante des rencontres, vécus, parcours de chaque enfant</p>	Appropriation de l'Écrit dans sa globalité	Du diagnostic en général...	...aux outils DMA ←	→ Vers la remédiation en général...	...et les Ateliers du Journal Scolaire en particulier
	<b>Axe cognitif</b>	Comprendre le raisonnement, les stratégies et les procédures utilisées	* Coévaluation dynamique des compétences * Comprendre cheminement et erreurs	S'appuyer sur les stratégies en place pour renforcer ou développer connaissances et représentations	* Droit d'oser * Droit de faire des hypothèses * Droit à la parole
	<b>Axe métacognitif</b>	Appréhender la façon de se représenter dans son rapport à l'Écrit (prise de conscience de ses compétences, stratégies et représentations)	* Entretien individuel (cadre de confiance, interactions) * Demandes d'argumentations et de justifications	Expérimenter métacognition et conflits sociocognitifs, à travers verbalisation et explicitation des réponses	* Travail en petits groupes * Entraide et coopération * Échanges de points de vue * Adulte médiateur
	<b>Axe de la motivation</b>	Interroger ce qui donne sens et motive à lire-écrire (pratiques personnelles et environnement socioaffectif)	* Des situations éloignées du scolaire * Des activités adaptées * Des compétences valorisées	Interagir et prendre des risques grâce à la valorisation des compétences et du travail effectué	* Aspect ludique * Choix des thèmes abordés * Publication du journal * Moment partagé avec ses proches
	<b>Axe des pratiques</b>	Questionner la place et l'intérêt pour les pratiques de lecture-écriture (effectives, observées, souhaitées)	* Des activités variées * Des documents et supports familiaux	Faire (re)découvrir de nouvelles pratiques et supports d'écrits pour passer de l'écriture-contraainte à l'écriture personnelle	* Différentes situations de travail * Recherches documentaires (ouvrages, Internet, dictionnaire)
	<b>Axe métalinguistique</b>	Repérer toute activité de réflexion sur la langue et vérifier la connaissance de ses fonctions, usages et caractéristiques	* Un questionnement permanent	Déramatiser l'usage de l'Écrit en le replaçant dans ses fonctions de communication et d'expression	* Travail sur les différentes rubriques et fonctions du journal

Figure 69 : Démarche diagnostique et remédiateive en appui sur le modèle d'appropriation de l'Écrit

# Conclusion

Dans une perspective de psychologie développementale appliquée à l'objet Écrit, la recherche présentée dans cette thèse visait un double objectif : observer le cheminement sur l'Écrit d'enfants scolarisés à l'école élémentaire pour comprendre si et comment ceux-ci s'approprient l'Écrit au CP, au CE2 et au CM2 d'une part, accompagner des enfants de CM2 vers une autre réflexion et appropriation de l'Écrit, en mettant en place des ateliers de remédiation sur l'Écrit et en observant leurs effets d'autre part.

À cet effet, la première partie de cette thèse s'est attachée à présenter la façon dont les enfants entrent progressivement dans la culture écrite et vont construire des représentations, des compétences, un rapport à l'Écrit personnel, en fonction de leurs rencontres, de leurs vécus et des éléments qu'ils vont investir et intégrer. Le modèle théorique de l'appropriation de l'Écrit, initialement développé par Besse puis repris par son équipe (e.g. Besse, Luis, et al., 2004; Besse, 1992, 1997) nous a servi de base pour envisager le rapport à l'Écrit dans ses différentes dimensions (cognitives, sociales, personnelles).

Le concept d'appropriation de l'Écrit est également ce qui nous a permis de créer des liens entre les deux grands versants complémentaires de cette thèse, à savoir diagnostic et remédiation. Ainsi, la question de la mesure des compétences à l'Écrit est abordée à travers différents cadres et outils d'évaluation, permettant d'expliquer nos choix quant à l'utilisation du Diagnostic des Modes d'Appropriation de l'Écrit (dit outil DMA). Enfin, le concept de remédiation est discuté, tout d'abord de façon générale, puis recentré par rapport à l'objet Écrit, jusqu'à aboutir à notre conception de la remédiation sur l'Écrit.

La deuxième partie de cette thèse a concerné nos choix méthodologiques et exposé nos principales attentes de résultats, sur le plan diagnostique comme remédiateur. Nous sommes notamment revenue sur la construction de nos outils DMA-Enfants, spécifiquement créés ou adaptés dans le cadre de cette recherche, pour mieux comprendre la façon dont les enfants de CP, de CE2 et de CM2 s'approprient l'Écrit. Notre démarche de remédiation autour de la création d'un journal scolaire y a

également été développée, ainsi que tous les outils (questionnaires, grilles d'observation) nécessaires pour observer l'influence de la remédiation sur les comportements, représentations et compétences à l'Écrit d'enfants de CM2. Les trois parties suivantes ont présenté les résultats obtenus pour tenter de répondre aux interrogations soulevées.

La transition vers nos résultats a ainsi été amenée grâce à la troisième partie, où le DMA a été interrogé en tant qu'outil de mesure des compétences à l'Écrit face à d'autres approches, telles que les évaluations nationales ou les estimations des enseignants.

Les données même issues des DMA ont été présentées dans une quatrième partie, en nous intéressant en premier lieu au rapport à l'Écrit dans sa globalité, puis en ciblant plus précisément les activités de production écrite et de lecture-compréhension écrite. À partir de l'analyse des données de 159 protocoles et d'exemples concrets tirés de nos rencontres, nous avons ainsi décrit la construction des compétences en lecture-écriture et le cheminement sur l'Écrit d'enfants du CP au CM2. En soulevant aussi bien ce qui peut rapprocher les enfants entre eux que ce qui peut les différencier, nous avons alors essayé d'établir des profils sur l'Écrit du CP au CM2.

La cinquième partie a abordé les résultats liés à la phase remédiate : 21 enfants de CM2 ont ainsi bénéficié pendant trois mois des ateliers du Journal Scolaire. L'analyse des données issues de questionnaires et d'observations des séances de remédiation a permis de vérifier l'influence de la remédiation sur les représentations et les comportements face à l'Écrit de ces enfants.

Enfin, la sixième et dernière partie de cette thèse a permis de discuter l'ensemble des résultats obtenus. Une étude de cas, reprenant toutes les données recueillies de la première rencontre autour du DMA à la fin des ateliers du Journal Scolaire, est notamment venue illustrer et renforcer les liens entre diagnostic et remédiation. Des essais de synthèse et de modélisation des phases diagnostique et remédiate sont venues conclure cette partie, ouvrant vers d'autres pistes d'approfondissement et de réflexion.

La fin de ce travail de thèse nous renvoie ainsi à de nouvelles perspectives de recherche : validation de nos outils DMA-Enfants sur de plus larges échantillons, influence du type de texte et du thème abordé (réel ou fictif) sur les compétences en compréhension écrite, approche longitudinale des profils sur l'Écrit notamment pour observer le parcours des enfants en difficulté dans leur rapport à l'Écrit, profils sur l'Écrit enrichis des données sociodémographiques et biographiques des enfants et de leurs familles, appropriation de l'Écrit dans les fratries, effets d'une remédiation à l'Écrit sur une plus longue durée ou à partir d'autres supports, liens entre pratiques pédagogiques des enseignants et leurs vécus et représentations des apprentissages et de l'Écrit...



# Répertoire des sigles

**ACLE** : association pour les apprentissages de la communication, de la lecture et de l'écriture

**AFPA** : association pour la formation professionnelle des adultes

**ANLCI** : agence nationale de lutte contre l'illettrisme

**AVS** : assistant de vie scolaire

**BO** : bulletin officiel (d'informations de l'Éducation Nationale)

**CE1** : cours élémentaire 1ère année (2ème année de l'école primaire)

**CE2** : cours moyen 2ème année (3ème année de l'école primaire)

**CM1** : cours moyen 1ère année (4ème année de l'école primaire)

**CM2** : cours moyen 2ème année (5ème et dernière année de l'école primaire)

**CP** : cours préparatoire (1ère année de l'école primaire)

**DEPS** : diplôme d'état de psychologie scolaire

**DMA** : diagnostic des modes d'appropriation de l'Écrit (outil)

**EGLE** : évaluation générale en lecture-écriture, en passation collective (outil)

**EILE** : épreuve individuelle en lecture-écriture (outil)

**EOLE** : échelle d'orthographe lexicale (base de données)

**EPS** : éducation physique et sportive

**GRAAL** : groupe de recherche sur l'apprentissage et l'appropriation de la lecture écriture

**GS** : grande section de maternelle

**IA** : inspection académique

**IEN** : inspection de l'éducation nationale

**IME** : institut médico-éducatif

**INSEE** : institut national de la statistique et des études économiques

**IVQ** : information et vie quotidienne (enquête nationale)

**JAPD** : journée d'appel et de préparation à la défense (devenue JDC)

**JDC** : journée défense et citoyenneté (ex-JAPD)

**L2MA** : langage oral, langage écrit, mémoire, attention (outil)

**LoCoTeX** : logiciel d'entraînement à la compréhension de textes (outil)

**MANULEX** : lexique des manuels (base de données)

**MÉDIAL** : moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti-lecteur (outil)

**MEN** : ministère de l'éducation nationale

**MGI** : mission générale d'insertion (devenue MLDS)

**MLDS** : mission de lutte contre le décrochage scolaire (ex-MGI)

**OCDE** : organisation de coopération et de développement économiques

**PISA** : programme international pour le suivi des acquis des élèves

**PPRE** : programme personnalisé de réussite éducative

**PsyEF** : psychologie de l'éducation et de la formation (équipe de recherche lyonnaise de J.-M. Besse)

**RASED** : réseau d'aides spécialisées aux enfants en difficulté

**REHACOM** : réhabilitation computerisée (outil)

**SEGPA** : section d'enseignement général et professionnel adapté (classe d'intégration du collège)

**SIMEF** : service interdisciplinaire pour les métiers de l'éducation et de la formation, Université Lyon 2

**SMS** : short message service (*voir* Langage SMS)

# Glossaire

(librement complété et adapté de Besse, Luis, et al., 2004)

**ADRESSAGE** : voie de traitement de l'Écrit, aussi appelée voie directe, car elle permet l'accès direct au lexique mental orthographique par rappel en mémoire à long terme. Cette voie est plus particulièrement utilisée par des lecteurs-scripteurs experts, car son emploi suppose que le mot ait déjà été rencontré, traité efficacement et mis en mémoire.

**APPROPRIATION (DE L'ÉCRIT)** : c'est l'intégration et la reconstruction active d'éléments en lien avec l'Écrit, significatifs pour soi. Elle dépend en cela de ce que chacun fait de ses compétences et de ses représentations sur l'Écrit, par rapport à un contexte personnel et un vécu propre à chacun. Ce modèle dynamique englobe ainsi l'ensemble des pratiques et représentations relatives à la lecture-écriture, en tenant aussi bien compte de dimensions cognitives que sociales et plus personnelles.

**ASSEMBLAGE** : voie de traitement de l'écrit, aussi appelée voie indirecte, car elle nécessite d'associer phonèmes et graphèmes (médiation phonologique) et de combiner ces différentes unités (combinatoire) pour former un mot. Cette voie est employée quand le lecteur-scripteur bute sur des mots ou rencontre des mots inconnus (comme peuvent aussi l'être les pseudomots).

**CLARTÉ COGNITIVE** : implique deux types d'opérations complémentaires, les unes liées au codage-décodage, les autres à la mise en sens ; ainsi, pour lire-écrire, il ne suffit pas de savoir déchiffrer l'écrit ou coder l'oral, encore faut-il accéder au sens et à la compréhension des caractéristiques et des fonctions de l'Écrit.

**COGNITIF** : ensemble des processus psychiques qui se rapporte à la connaissance (langage, mémoire, raisonnement, fonctions exécutives...).

**COMBINATOIRE** : identification des unités graphiques et mise en lien avec des unités sonores (/F+/A/=/FA/).

**COMPÉTENCE** : concerne de façon générale l'ensemble des potentialités et démarches mises en œuvre par un individu pour connaître (savoirs), être (savoir-être), agir (savoir-faire) et résoudre une tâche ou une situation.

**COMPÉTENCE (EN LECTURE-ÉCRITURE)** : regroupe aussi bien les procédures et stratégies employées par un individu, son raisonnement, ses acquis et expériences, sa façon de lire-écrire et de se représenter l'Écrit ; les compétences s'expriment généralement en termes qualitatifs.

**CONATIF** : qui se rapporte aux motivations, à l'intentionnalité des conduites et à la volonté, en termes de vécu et de comportement d'un individu.

**CONCEPTUALISATION (DE L'ÉCRIT)** : travail cognitif observé chez les enfants pour construire progressivement les caractéristiques de la langue française écrite.

**CONCEPTUALISATION** : intériorisation des actions et de leur transformation.

**CONSCIENCE ORTHOGRAPHIQUE** : capacité à expliquer l'écriture de mots en fonction de règles conventionnelles existantes, plus ou moins maîtrisées ; par exemple, un enfant écrit « les oiseaux voles » et explique qu'il faut un S à vole parce qu'ils sont plusieurs.

**CONSCIENCE PHONOLOGIQUE** : capacité à discriminer délibérément les phonèmes à l'oral, à identifier les sons d'un mot ; par exemple, le mot « maison » compte 4 sons, /m/, /è/, /z/, /on/.

**CONSTRUCTIVISME** : courant en psychologie issu des travaux de Jean Piaget, selon lequel l'apprenant construit lui-même ses connaissances et compétences en s'adaptant et en agissant sur son environnement.

**DÉCENTRATION** : capacité à envisager un fait ou un propos du point de vue d'un autre individu.

**DIGRAMME** : groupe de 2 lettres, représentant un seul phonème ; par exemple, le digramme « on » dans ballon.

**ÉCRIT** : lecture et écriture.

**ÉCRITURE ORTHOGRAPHIQUE** : écriture qui respecte les normes, règles et manières d'écrire les sons et mots d'une langue.

**ÉCRITURE PHONOGRAPHIQUE** : écriture, qui bien que ne respectant pas les normes orthographiques à l'écrit, va pouvoir se lire de la même façon à l'oral ; par exemple, \*bato pour « bateau ».

**ÉDUCABILITÉ** : partant du postulat que l'intelligence est modifiable, ce concept vise le développement de la capacité d'apprendre (à apprendre, à penser) pour acquérir une meilleure autonomie, en mêlant action, médiation et métacognition, grâce à l'adaptation et à la reconstruction d'expériences personnelles.

**ERREUR** : indice du raisonnement permettant de mieux comprendre le fonctionnement cognitif de l'individu sur l'Écrit, source de réflexion et trace de la construction active du système graphique ; à différencier de la notion de manque ou de dysfonctionnement.

**ESTIME DE SOI** : jugement que l'on porte sur soi, valeur que l'on s'accorde, résultant du rapport entre perceptions de soi réelles (ce que je pense être) et idéales (ce que je voudrais être) ; composante de la personnalité, englobant des dimensions comportementales (engagement dans l'action), cognitives (regard porté sur soi) et affectives.

**GRAPHÈME** : plus petite unité distinctive de l'écrit ; ainsi à l'écrit, le mot « maison » compte 6 lettres mais 4 graphèmes, à savoir *m, ai, s, on*.

**GRAPHIE** : représente généralement tout signe ou lettre (conventionnelle ou pseudolettre) ; ainsi, à l'écrit, le mot « maison » compte ici 6 graphies, à savoir, *m, a, i, s, o, n*.

**HOMOPHONE HÉTÉROGRAPHE** : terme employé pour désigner des mots qui se prononcent de la même façon, mais s'écrivent différemment ; par exemple, *ver, vert, vers, verre*.

**LANGAGE SMS (ou STYLE SMS)** : culture de l'écrit modifiant les caractéristiques d'une langue (orthographe, grammaire) pour réduire la longueur du message et gagner en vitesse de saisie.

**LEMME** : en linguistique, désigne la forme la plus simple d'un mot ; par exemple, les adjectifs « fier » et « fière » dont la forme orthographique diffère (ici pour marquer le genre, masculin/féminin) ont pour lemme commun « fier ».

**LITTÉRATIE** : ensemble de compétences à se servir efficacement du lire-écrire, en tenant compte des différentes fonctions et pratiques de l'Écrit.

**LOGOGRAMME** : unité graphique qui porte du son, mais renseigne aussi sur l'étymologie et l'histoire du mot en différenciant les homophones hétérographes ; on parle ainsi de confusions logographiques quand l'individu écrit « mais » à la place de « met ».

**MÉTACOGNITION** : désigne la connaissance et le contrôle de ses processus (attention, perception, cognition) et de son propre fonctionnement ; il s'agit ainsi d'un processus interne particulier de la cognition, autrement dit d'opérations mentales portant sur des opérations mentales.

**MÉTALINGUISTIQUE** : regroupe toute activité de réflexion sur la langue, ses fonctions, usages et caractéristiques.

**MÉTHODE GLOBALE** : en opposition à la méthode syllabique, méthode de lecture où le mot est directement photographié et son image est directement mémorisée. Cette méthode s'appuie ainsi sur la reconnaissance globale des mots pour constituer un lexique d'éléments graphiques.

**MÉTHODE MIXTE** : cette méthode combine les méthodes mixte et syllabique, dans un va-et-vient entre reconnaissance globale et analyse des unités.

**MÉTHODE SYLLABIQUE** : en opposition à la méthode globale, méthode de lecture basée sur le déchiffrement, l'association d'une graphie avec le son qu'elle produit et l'assemblage de syllabes (voir Combinatoire).

**MORPHOGRAMME GRAMMATICAL** : marques grammaticales muettes, désinences graphiques qui viennent s'ajouter aux mots (marques du genre et du nombre, conjugaisons verbales) ; par exemple, dans « des oiseaux », le X final ne s'entend pas à l'oral mais vient signifier à l'écrit la marque du pluriel.

**MORPHOGRAMME LEXICAL** : marques lexicales muettes permettant d'établir un lien radical et dérivés ; par exemple, le morphogramme lexical T à la fin du mot « chat » prend notamment sens dans le mot de la même famille « chaton ».

**MULTILINGUISME** : capacité à s'exprimer dans plusieurs langues.

**PERFORMANCE** : correspond au produit d'une activité en fonction d'une norme à respecter ou de l'efficacité globale de certaines capacités ou procédures (compter le nombre de mots correctement orthographiés ou mesurer la vitesse de lecture par exemple) ; les performances donnent lieu à une note, un score, une mesure quantitative

**PHONÈME** : plus petite unité distinctive de l'oral ; à l'oral, le mot « chat » est ainsi constitué de deux sons ou phonèmes /ch/ et /a/.

**PHONOGRAMME** : graphème qui porte du son, permettant de transcrire un phonème.

**PROCÉDURE (À L'ÉCRIT)** : suite ou séquence d'actions observables pour atteindre un but (ici, la production ou l'identification de mots écrits).

**PSEUDOMOT** : mot inventé, item qui n'existe pas dans la langue, mais dont la forme est plausible.

**REMÉDIATION** : démarche visant une plus grande autonomie de la personne au quotidien, notamment sur les plans cognitif (améliorer les performances cognitives) et social (en termes d'insertion scolaire ou professionnelle par exemple)

**REMÉDIATION (SUR L'ÉCRIT)** : démarche qui favorise la prise de conscience de son fonctionnement, de ses représentations et des processus impliqués face à l'Écrit, de façon à pouvoir les réorganiser, les remanier et construire de nouvelles compétences.

**REPRÉSENTATION** : théorie personnelle et intériorisée construite par l'individu à partir de ses connaissances et expériences, à partir de laquelle ce dernier va pouvoir interpréter son environnement et orienter ses actions.

**SIGNALEMENT** : demande d'oralisation pour vérifier les compétences en lecture-écriture, consistant à demander où est écrit un mot dans un texte. Cette technique permet notamment à l'enfant d'effectuer un retour sur sa production : est-ce que tu peux me montrer avec ton doigt là où tu as marqué « animal » ?

**STRATÉGIE** : suite organisée de procédures sélectionnées volontairement pour lire-écrire.

**SYNTAXE** : ensemble des règles qui régissent l'organisation des mots dans la phrase ou entre les phrases elles-mêmes.

**TRIGRAMME** : groupe de 3 lettres, représentant un seul phonème : par exemple, le trigramme « eau » dans oiseau.

**VERBALISATION** : demande d'oralisation pour vérifier les compétences en lecture-écriture, consistant à demander de lire à voix haute un mot ciblé dans un texte. Cette technique permet notamment à l'enfant d'effectuer un retour sur sa production : est-ce que tu peux me dire ce que tu as marqué ici ?

# Bibliographie

- Andrieux, F. (1997). Lire ce bonheur auquel appelle l'illettrisme. *Glossa*, 56, 36–40.
- ANLCI. (2003). *Lutter ensemble contre l'illettrisme : cadre national de référence*. Lyon: ANLCI.
- ANLCI. (2013). *L'évolution de l'illettrisme en France : Des chiffres pour éclairer les décisions* (pp. 1–4). Lyon: ANLCI.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: De Boeck.
- Barré-de Miniac, C. (2000a). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Paris: Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-de Miniac, C. (2000b). Les jeunes et l'écriture : quelles perceptions des exigences scolaires ? quelles attentes ? In V. Leclercq & J. Vogler (Eds.), *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?* (pp. 29–42). Bruxelles: L'Harmattan.
- Barré-de Miniac, C. (2002). Représentations des pratiques d'écriture chez des adolescents inscrits dans des filières contrastées. *Langage & Pratiques*, 30, 46–55.
- Barré-de Miniac, C. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, VIII(1), 107–120.
- Bastien, C., & Bastien-Toniazzi, M. (2001). L'accès au langage écrit : l'apprentissage normal. *ANAE*, 62-63, 73–74.
- Bastien, C., & Bastien-Toniazzi, M. (2005). Du cheminement aux cheminements .... *Revue Française de Pédagogie*, 152(1), 21–28.
- Bastien, G. (1987). Incohérence et cohérence des méthodes de lecture au CP (de 1930 à nos jours). *Revue Française de Pédagogie*, 79, 51–63.
- Bautier, E. (2002). Usages identitaires du langage et apprentissages. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? *Langage & Pratiques*, 30, 34–45.
- Bélisle, R. (2006). Enjeux de la pluralité de la recherche sur l'écrit et l'alphabétisme : synthèse des présentations de la table ronde du colloque du 13 mai 2002 et des échanges. In R. Bélisle & S. Bourdon (Eds.), *Pratiques et apprentissage de*

*l'écrit dans les sociétés éducatives* (pp. 51–74). Québec: Presses universitaires de Laval.

- Bélisle, R., & Bourdon, S. (2006). *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*. (R. Bélisle & S. Bourdon, Eds.). Québec: Presses universitaires de Laval.
- Bellano, D. (1992). *De la genèse de l'organisation cognitive à la modélisation de l'activité de remédiation opératoire*. Université Lumière Lyon 2: Thèse de Doctorat en Psychologie.
- Bellano, D. (1997). Modélisation de la remédiation cognitive opératoire. *Rivista Di Psicologia*, 1, 113–127.
- Berbaum, J. (1995). *Développer la capacité d'apprendre*. Paris: ESF.
- Bernardin, J. (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris: Retz.
- Besse, J.-M. (1992). Procédures et stratégies de traitement de l'information écrite : l'illettrisme manifesté ? In J.-M. Besse, M.-M. de Gaulmyn, D. Ginet, & B. Lahire (Eds.), *L'“illettrisme” en questions* (pp. 119–162). Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Besse, J.-M. (1993). De l'écriture productive à la psychogenèse de la langue écrite. In G. Chauveau, M. Rémond, & E. Rogovas-Chauveau (Eds.), *L'enfant apprenti-lecteur* (pp. 43–72). Paris: L'Harmattan.
- Besse, J.-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris: Magnard.
- Besse, J.-M. (1997). Illettrisme et appropriation de l'écrit. *Glossa*, 56, 10–18.
- Besse, J.-M., Allegre-Laforet, M., Chalani, D., & Monteremal, L. (2004). *Etude-action auprès de jeunes supposés illettrés en région Rhône-Alpes*.
- Besse, J.-M., de Gaulmyn, M.-M., & Luis, M.-H. (1993). Du pouvoir lire-écrire son prénom au savoir lire-écrire. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 91, 8–21.
- Besse, J.-M., Gaulmyn, M.-M. De, Ginet, D., & Lahire, B. (1992). *L'“illettrisme” en questions*. Lyon: PUL.
- Besse, J.-M., & l'ACLE. (2000). *Regarde comme j'écris !* Paris: Magnard.
- Besse, J.-M., Luis, M.-H., Bouchut, A.-L., & Martinez, F. (2009). La mesure des compétences en traitement de l'écrit chez des adultes en grande difficulté. *Economie et Statistique*, 424-425, 31–48.
- Besse, J.-M., Luis, M.-H., Paire, K., Petiot-Poirson, K., & Petit Charles, E. (2004). *Évaluer les illettrismes : diagnostic des modes d'appropriation de l'Écrit - guide pratique*. Paris: Retz.

- Besse, J.-M., Petiot-Poirson, K., & Petit Charles, E. (2003). *Qui est illettré ?* Paris: Retz.
- Bézu, P. (2010). La remédiation en orthographe : étude d'un cas. *Carrefours de L'éducation*, 29(1), 113–130.
- Blachman, B. a., Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Clonan, S. M., Shaywitz, B. a., & Shaywitz, S. E. (2004). Effects of Intensive Reading Remediation for Second and Third Graders and a 1-Year Follow-Up. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 444–461.
- Blanchard, N. (2006). Diversité et ambivalence du rapport à l'écriture chez des adolescents en formation professionnelle. In R. Belisle & S. Bourdon (Eds.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives* (pp. 199–222). Québec: Presses universitaires de Laval.
- Boscolo, P. (1999). Métacognition et production écrite. In P.-A. Doudin, D. Martin, & O. Albanese (Eds.), *Métacognition et éducation* (pp. 225–242). Bern: Peter Lang.
- Bosson, M. S., Hessels, M. G. P., & Hessels-Schlatter, C. (2009). Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage. *Développements*, 1, 14–20.
- Boutet, J. (2005). Pour une activité réflexive sur la langue. *Le Français Aujourd'hui*, 148(1), 65–74.
- Branca-Rosoff, S., & Gomila, C. (2004). La dimension métalinguistique dans les activités scolaires d'apprentissage de la lecture. *Langages*, 154(2), 113–126.
- Büchel, F. P., & Paour, J.-L. (2005). Déficience intellectuelle: déficits et remédiation cognitive. *Enfance*, 57(3), 227–240.
- Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G., & Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, 163, 105–125.
- Calil, E., & Felipeto, C. (2006). Quand la rature (se) trompe : une analyse de l'activité métalinguistique. *Langage & Société*, 117(3), 63–86.
- Carayon, C. (1991). Lire : pour quoi faire ? La représentation de la lecture chez l'enfant. *Bulletin de Psychologie*, 400(XLIV), 215–222.
- Catach, N. (1980). *L'orthographe française*. Paris: Nathan.
- Cèbe, S., & Paour, J.-L. (2012). Apprendre à lire aux élèves avec une déficience intellectuelle. *Le Français Aujourd'hui*, 177(2), 41–53.

- Charron, A., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2008). La temporalité didactique dans les pratiques déclarées en orthographe approchées chez des enseignantes de maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 163, 91–103.
- Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, E., & Alves Martins, M. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris: Retz.
- Chevrie-Muller, C., Simon, A. M., & Fournier, F. (1997). *L2MA Batterie Langage oral Langage écrit Mémoire Attention*. Paris: ECPA.
- Clavel, B. (1996). *Etude de la construction de la langue écrite : analyse des paliers d'équilibration fonctionnels dans la remédiation cognitive opératoire*. Université Lumière Lyon 2 : Mémoire de DEA en Psychologie cognitive.
- Clavel, B. (1997). Etude de la construction de la langue écrite : analyse des paliers d'équilibration fonctionnels dans la remédiation cognitive opératoire. *Glossa*, 59, 30–44.
- Clavel-Inzirillo, B., Brienne, S., & Eymin, K. (2003). Etude du fonctionnement cognitif de sept enfants dyslexiques lors de six épreuves opératoires et d'une épreuve écrite. *Glossa*, 86, 30–41.
- Clavel-Inzirillo, B., Dufourmantelle, E., & Marquie, F. (2003). Etude des schèmes impliqués dans la construction de l'orthographe. *Glossa*, 83, 60–71.
- Cohen, D., Plaza, M., Perez-Diaz, F., Lanthier, O., Chauvin, D., Hambourg, N., ... Rivière, J. P. (2006). Individual cognitive training of reading disability improves word identification and sentence comprehension in adults with mild mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 27, 501–516.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Commission européenne. (2004). Les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie. Cadre européen de référence.
- Consortium PISA.ch. (2011). *PISA 2009 : Résultats régionaux et cantonaux*. Berne et Neuchâtel: OFFT/CDIP et Consortium PISA.ch.
- Constans-Ledoux, A., Molinie-Brionne, S., & Schoenauer, C. (2006). *Penser l'oral dans la construction du DMA enfant*. Université Lyon 2 : Mémoire de DEPS non-publié dirigé par M.-H. Luis.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's sons.

- Coquard-Peltret, I., & Loup-Burdin, S. (2007). *Validaion du DMA-Enfant : situations de lecture*. Université Lyon 2 : Mémoire de DEPS non-publié dirigé par M.-H. Luis.
- Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le Travail Humain*, 74(1), 1–30.
- Cuche, T., & Sommer, M. (2004). *Lire avec Léo et Léa : Méthode de lecture CP*. Paris: Belin.
- De Croos, C. (2004). Traces écrites d'élèves de cycle 2 : clarté cognitive et modalités d'entrée dans l'écrit. *Recherches*, 41, 197–212.
- De La Haye, F., Gombert, J.-E., Rivière, J.-P., & Rocher, T. (2011). Les évaluations en lecture dans le cadre de la Journée Défense et Citoyenneté. Année 2010. *Note D'information*, n° 10.28, 1–6.
- De La Haye, F., Gombert, J.-E., Rivière, J.-P., Rocher, T., & Vourc'h, R. (2013). Les évaluations en lecture dans le cadre de la Journée Défense et Citoyenneté. Année 2012. *Note D'information*, n° 13.09, 1–4.
- De Rotrou, J. (2001). Stimulation et éducation cognitives. *Gérontologie et Société*, 97(2), 175–192.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Delbrayelle, A. (2008). Prendre en compte les procédures des élèves dans l'étude de la langue. *Carrefours de L'éducation*, 25(1), 55–73.
- Delorme, M., Gonzalès, S., & Seguin, C. (2007). Apports croisés des approches neuropsychologiques et pédagogiques : groupe mémoire, remédiation destinée à des enfants en difficulté d'apprentissage. *Psychologie et Éducation*, 4, 59–68.
- Demily, C., & Franck, N. (2008). Cognitive remediation: a promising tool for the treatment of schizophrenia. *Expert Review of Neurotherapeutics*, 8(7), 1029–36.
- Demogeot, N. (2007). Du bon usage et du mésusage de l'évaluation en psychologie clinique. *Psychologie et Éducation*, 3, 11–22.
- Demogeot, N. (2009). *Echec scolaire et problématique d'attachement : approche clinique comparative*. Université de Nancy 2 : Thèse de Doctorat en psychologie non-publiée, dirigée par J. Lighezzolo-Alnot.
- Demont, É., & Gombert, J.-É. (2004). L'apprentissage de la lecture: évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 56(3), 245–257.

- Desmarais, D. (2006). Parcours biographiques de l'univers de l'écrit. In B. Rachel & S. Bourdon (Eds.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives* (pp. 115–144). Québec: Presses universitaires de Laval.
- Desombre, C., Delelis, G., Antoine, L., Lachal, M., Gaillet, F., & Urban, E. (2010). Comment des parents d'élèves et des enseignants spécialisés voient la réussite et la difficulté scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 173, 5–18.
- Do, C.-L. (2007). Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants. *Note D'information de La DEPP*, 16, 1–6.
- Dolle, J.-M., & Bellano, D. (1989). *Ces enfants qui n'apprennent pas : diagnostic et remédiations*. Paris: Editions du Centurion.
- Douet, B. (2003). *Evaluer et prendre en charge les troubles de la pensée chez l'enfant : méthode de développement des contenants de pensée*. Paris: Dunod.
- Douet, B. (2004). La dimension thérapeutique d'une remédiation cognitive chez une enfant sourde profonde. *La Psychiatrie de L'enfant*, 472(2), 555–587.
- Downing, J., & Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner*. Paris: Privat.
- Ecalte, J. (1998). L'école : un monde intersubjectif de représentations entrecroisées. *Revue Française de Pédagogie*, 122(1), 5–17.
- Ecalte, J. (2010). L'évaluation de la lecture et des compétences associées. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, XV(1), 105–120.
- Ecalte, J., Magnan, A., & Bouchafa, H. (2002). Le développement des habiletés phonologiques avant et au cours de l'apprentissage de la lecture : de l'évaluation à la remédiation. *Glossa*, 82, 4–12.
- Ehri, L. C. (1997). Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose ou pratiquement la même chose. In L. Rieben, M. Fayol, & C. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 231–266). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Eme, E., & Rouet, J.-F. (2001). Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte. *Enfance*, 53(4), 309–328.
- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (Ed.), *La production de la notation chez le jeune enfant* (pp. 17–70). Paris: PUF.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris: Hachette Education.
- Ferreiro, E. (2012). La diversité des langues et des écritures : un défi pédagogique pour l'accès à l'écrit chez les enfants de 4 et 5 ans. *Lettrure*, 2, 5–21.

- Ferreiro, E., & Gomez Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Lyon: CRDP.
- Fijalkow, E. (2003). *L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire, entre tradition et innovation*. Paris: L'Harmattan.
- Fijalkow, E., & Fijalkow, J. (1994). Enseigner à lire-écrire au CP : état des lieux. *Revue Française de Pédagogie*, 107, 63–79.
- Fijalkow, J., Cussac-Pomel, J., & Hannouz, D. (2009). L'écriture inventée: empirisme, constructivisme, socioconstructivisme. *Education & Didactique*, 3(3), 63–98.
- Fijalkow, J., & Fijalkow, E. (1992). L'écriture inventée au cycle des apprentissages : étude génétique. *Les Dossiers de L'éducation*, 18, 45–70.
- Florin, A. (2011). Des apprentissages fondamentaux aux compétences pour demain : les apports de la psychologie de l'éducation. *Bulletin de Psychologie*, 511(1), 15–29.
- Forgeot, B., Guilé, J.-M., & Cohen, D. (2011). Une thérapie émergente du trouble déficitaire de l'attention: la remédiation cognitive assistée par ordinateur. *Perspectives Psy*, 50(1), 69–77.
- Franck, N. (2007). Remédiation cognitive chez les patients souffrant de schizophrénie. *Annales Médico-Psychologiques, Revue Psychiatrique*, 165(3), 187–190.
- Freinet, C. (1967). *Le Journal scolaire*. Cannes: Editions de l'école moderne française.
- Freinet, C. (1994). *Oeuvres pédagogiques Tome 1 : Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation (1943)*. Paris: Seuil.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36, 69–81.
- Gaté, J.-P. (2005). Les difficultés de lecture: approche plurielle. *Enfances & Psy*, 28(3), 78–86.
- Gatt, C. (2009). *Elaboration d'un outil DMA-CE2 : situations de lecture*. Université Lyon 2 : Mémoire de DEPS non-publié dirigé par S. Majaji.
- Gaulmyn, M.-M. De, Gonnand, S., & Luis, M.-H. (1996). "S'il te plaît, écris-moi l'histoire du petit chaperon rouge..." Construction de la norme orthographique et grammaticale du CP au CE2. *Repères*, 14, 121–140.

- Gerard, F.-M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, XVIII(1), 75–92.
- Giasson, J. (1999). La métacognition et la compréhension en lecture. In P.-A. Doudin, D. Martin, & O. Albanese (Eds.), *Métacognition et éducation* (pp. 211–224). Bern: Peter Lang.
- Gillardin, B. (1995). Adultes en apprentissage : accéder à l'autonomie. *Migrants-Formation*, 100, 132–147.
- Goigoux, R., & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Paris: Retz.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Gombert, J.-E. (2000). L'acquisition des codes orthographiques : lesquels, comment ? *ANAE*, 57, 64–66.
- Grégoire, J. (1992). Evaluer les troubles cognitifs au moyen des épreuves piagétienes ? *Archives de Psychologie*, 60, 177–204.
- Guérin-Pace, F. (2009). Illettrismes et parcours individuels. *Economie et Statistique*, 424-425, 49–62.
- Guilé, J.-M. (2006). Apports de la neurobiologie en psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent. *Annales Médico-Psychologiques, Revue Psychiatrique*, 164(7), 547–556.
- Guillot, A., & Sablon, S. (2005). *Ateliers Alpha : synthèse du rapport de recherche sur les données recueillies au cours de l'année scolaire 2004/2005*. Rapport de recherche non-publié : Equipe PsyEF, Université Lyon 2.
- Guillot, A., & Sablon, S. (2006). *Ateliers Alpha : synthèse du rapport de recherche sur les données recueillies au cours de l'année scolaire 2005/2006*. Rapport de recherche non-publié : Equipe PsyEF, Université Lyon 2.
- Guimard, P. (1997). Les différences individuelles en fin de grande section de maternelle et en début de CP : une approche descriptive. *Psychologie & Education*, 28, 45–54.
- Guimard, P., Cosnefroy, O., & Florin, A. (2007). Evaluation des comportements et des compétences scolaires par les enseignants et prédiction des performances et des parcours à l'école élémentaire et au collège. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 36(2), 179–202.
- Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : considérations historiques, théoriques et méthodologiques. In M. Bolognini & Y.

- Prêteur (Eds.), *Estime de soi : perspectives développementales* (pp. 57–81). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Haut Conseil de l'Éducation. (2011). Les indicateurs relatifs aux acquis des élèves : bilan des résultats de l'école 2011.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1–27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R., & Flowers, L. S. (1980). Identifying the organisation of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3–30). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heurley, L. (2006). La révision de texte : L'approche de la psychologie cognitive. *Langages*, 40(164), 10–25.
- Higelé, P. (1987). Les activités de remédiation cognitive d'inspiration piagétienne. *Education Permanente*, 88-89, 123–127.
- Higelé, P. (1997). *Construire le raisonnement chez les enfants : analyse critique des exercices*. Paris: Retz.
- Houssaye, J. (2008). Discours sur le mauvais élève. *Carrefours de L'éducation*, 26(2), 229–254.
- Huguenin, C., & Dubois, O. (2012). *La planète des Alphas*. Paris: Récréaire.
- Jacquet, A. (2002). Neuropsychologie, didactique des langues et remédiation cognitive: Projet d'apprenant appliqué à l'écrit. *Glossa*, 79, 40–48.
- Jacquot, R., & Wittig, L. (2006). *Diagnostic des modes d'appropriation de l'écrit Enfants - Lecture*. Université Lyon 2 : Mémoire de DEPS non-publié dirigé par J.-M. Besse.
- Jaffré, J.-P., & David, J. (1993). Genèse de l'écriture et acquisition de l'écrit. *Études de Linguistique Appliquée*, 91, 112–127.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Dover.
- Jonas, N. (2012). Pour les générations les plus récentes, les difficultés des adultes diminuent à l'écrit, mais augmentent en calcul. *Insee Première*, 1426, 1–4.
- Jourdain, C., Zagar, D., & Lété, B. (1996). Évaluer les difficultés de lecture chez l'adulte. In J. Grégoire (Ed.), *Évaluer les apprentissages : les apports de la psychologie cognitive* (pp. 101–132). Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier SA.

- Lacroix-Bailly, C., & Genin-Rajon, E. (2007). *Validation du DMA-Enfant : place de l'oral*. Université Lyon 2 : Mémoire de DEPS non-publié dirigé par M.-H. Luis.
- Lafontaine, M., & Serres, L. De. (2007). Elaboration et validation d'échelles d'attitudes envers la lecture en français langue première, de motivation et d'anxiété envers la lecture en anglais langue seconde. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 39(2), 92–109.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Paris: PUF.
- Lahire, B. (2006). Cartographie de la pluralité des mondes de l'écrit. In R. Bélisle & S. Bourdon (Eds.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives* (pp. 31–50). Québec: Presses universitaires de Laval.
- Largy, P., Cousin, M.-P., Dédéyan, A., & Fayol, M. (2004). Comprendre comment l'enfant apprend : une étape vers la compréhension des effets des pratiques pédagogiques. *Revue Française de Pédagogie*, 148(1), 37–45.
- Leclercq, V. (1999). *Face à l'illettrisme : enseigner l'écrit à des adultes*. Paris: ESF.
- Lefebvre, S., & Deaudelin, C. (2001). Les interactions et la performance à l'écrit d'élèves du primaire dans une situation d'apprentissage avec les pairs soutenu par ordinateur. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 27(3), 621–648.
- Lenoble, É. (2010). La langue à l'épreuve du scolaire: que nous apprennent les enfants en mal de lecture et d'écriture? *Enfances & Psy*, 47(2), 128.
- Lenoir, H. (1997). Regards sur l'illettrisme. In C. Barré-de Miniac & B. Lété (Eds.), *L'illettrisme : de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte* (pp. 229–241). Paris-Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Lété, B. (2004). MANULEX : Le lexique des manuels scolaires de lecture. Implications pour l'estimation du vocabulaire des enfants de 6 à 11 ans. In E. Calaque & J. David (Eds.), *Didactique du lexique : Contextes, démarches, supports* (pp. 241–257). Bruxelles: De Boeck.
- Lété, B., Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2004). MANULEX: a grade-level lexical database from French elementary school readers. *Behavior Research Methods Instruments Computers a Journal of the Psychonomic Society Inc*, 36(1), 156–166.
- Liva, A. (1996). Centration sur l'enfant au cycle II : expérimentation sur le terrain d'un modèle pour l'acquisition de la lecture-écriture. *Psychologie & Education*, 24, 19–31.

- Loarer, E. (1998). L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser. *Revue Française de Pédagogie*, 122(1), 121–161.
- Luis, M.-H. (1993). *Contribution à l'étude de la psychogenèse de l'écrit : une expérimentation en banlieue lyonnaise*. Université Lyon 2 : Thèse de doctorat en sciences du langage non-publiée.
- Maillart, C., & Schelstraete, M.-A. (2001). Des gribouillis aux premières lettres : le développement précoce de l'écrit. *Le Langage et L'Homme*, XXXVI(2), 103–120.
- Majaji, S. (2006). *DMA-Enfant : épreuves de production écrite*. Université Lyon 2 : Mémoire de Master 1 de Psychologie non-publié dirigé par M.-H. Luis.
- Majaji, S., & Besse, J.-M. (2010). Comment les enfants de CP en difficulté s'approprient l'écrit. In *Poster présenté au colloque international du LABéCD, Journées scientifiques de l'Université de Nantes*. Nantes: 7-8 juin 2010.
- Majaji, S., & Besse, J.-M. (2011a). Difficultés à l'écrit : les représentations des enseignants face aux compétences de leurs élèves. In *Poster présenté à la 17<sup>e</sup> Conférence Européenne sur la Lecture, Littérature et Diversité*. Mons (Belgique): 31 juillet-3 août 2011.
- Majaji, S., & Besse, J.-M. (2011b). L'appropriation de l'écrit : du diagnostic à une démarche de remédiation sur l'écrit. In *Actes du congrès international de l'AREF* (pp. 1–10). Genève: 13-16 septembre 2010.
- Majaji, S., & Besse, J.-M. (2013). Rapports à l'écrit et profils de jeunes adultes scolarisés repérés en grande difficulté sur l'écrit. Approche qualitative exploratoire. In P.-Y. Gilles & M. Carlier (Eds.), *vive(nt) les différences. Psychologie différentielle fondamentale et applications* (pp. 67–72). Marseille: Presses universitaires de Provence.
- Marcoccia, M. (2012). Définitions et négociations de la norme scripturale dans un forum de discussion d'adolescents. *Études de Linguistique Appliquée*, 166(2), 157–169.
- Marin, B., & Legros, D. (2006). Révision et co-révision de texte à distance. Vers de nouvelles perspectives pour la recherche et la didactique de la production de texte en contexte plurilingue. *Langages*, 40(164), 113–125.
- Martin, B., & Franck, N. (2012). La remédiation cognitive : un nouvel outil de soin pour la schizophrénie. *Perspectives Psy*, 51(1), 7–13.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 27, 483.

- Medalia, A., & Choi, J. (2009). Cognitive remediation in schizophrenia. *Neuropsychology Review*, 19(3), 353–64.
- MEN. (2007). Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants. Année scolaire 2005-2006. *Les Dossiers*, 182.
- Mességué, A. (2000). *Réorganisation de textes narratifs par des enfants de CM1 (9-10 ans): Rôles du concept de soi comme rédacteur et du niveau de compétence*. Thèse de doctorat en psychologie non-publiée : Université Lyon 2.
- Meyer, J.-P. (1991). Lire, pour être lecteur. *Bulletin de Psychologie*, 404(XLV), 83–85.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2006). *Le socle commun des connaissances et des compétences*. Direction générale de l'enseignement scolaire.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2008). Bulletin officiel du 19 juin 2008.
- Monfroy, B. (2002). La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire. *Revue Française de Pédagogie*, 140(1), 33–40.
- Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2006). *Les orthographes approchées : Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Montréal: Chenelière Education.
- Montigon, E. (2005). Le maintien des acquis : mythe ou réalité ? *Le Journal Des Psychologues*, 226, 41–46.
- Murat, F. (2004). Les difficultés des adultes face à l'écrit. *Insee Première*, 959, 1–4.
- Noyer-Martin, M., & Baldy, R. (2008). L'acquisition de l'écriture chez les enfants de 3 à 8 ans : étude évolutive transverse. *Bulletin de Psychologie*, 497(5), 449–459.
- Oubrayrie, N., de Léonardis, M., & Safont, C. (1994). Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi : l'ETES. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 44(4), 309–317.
- Ouzoulias, A. (1995). *La mallette Médial : Moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti-lecteur*. Paris: Retz.
- Paour, J.-L., Bailleux, C., & Perret, P. (2009). Pour une pratique constructiviste de la remédiation cognitive. *Développements*, 3, 5–14.
- Paour, J.-L., & Cèbe, S. (1999). Le mouvement de l'éducation cognitive. In P.-A. Doudin, D. Martin, & O. Albanese (Eds.), *Métacognition et éducation* (pp. 107–139). Bern: Peter Lang.
- Penloup, M.-C. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*. Paris: ESF.

- Penloup, M.-C. (2006). Pratiques langagières scolaires/non scolaires. La question se pose aussi pour l'écrit. *Revue de Didactologie Des Langues-Cultures et de Lexicurologie*, 141(1), 211–222.
- Petit-Charles, E., & Petiot, K. (2000). Etudes des modes d'appropriation de l'écrit. *ANAE*, 57, 59–60.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Piolat, A., & Bannour, R. (2009). EMOTAIX: un scénario de Tropes pour l'identification automatisée du lexique émotionnel et affectif. *L'Année Psychologique*, 109, 655–698.
- Pothier, B., & Pothier, P. (2004). *Echelle d'acquisition en Orthographe Lexicale : pour l'école élémentaire du CP au CM2*. Paris: Retz.
- Potocki, A., Jabouley, D., Ecalle, J., & Magnan, A. (2012). Effets d'un entraînement informatisé à la compréhension chez des enfants faibles compreneurs de CE1. *Glossa*, 111, 1–15.
- Radillo, A. (2009). L'expérimentation de l'utilisation des jeux vidéo en remédiation cognitive. *Enfances & Psy*, 44(3), 174–179.
- Read, C. (1986). *Children's creative spelling*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Renvoisé, C. (2008). Donner sens à l'activité grammaticale. *Le Français Aujourd'hui*, 162(3), 93–101.
- Resnik, S. (2009). L'enfant dans la ville : expériences sur l'espace-temps vénitien avec des enfants d'âge scolaire. *Cliopsy*, 1, 69–93.
- Rocher, T. (2012). Les jeunes face à l'écrit : un nouveau dispositif d'évaluation massive de leurs performances en lecture. In *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (pp. 1–8). Luxembourg: 24<sup>e</sup> colloque de l'Admée-Europe.
- Rogovas-Chauveau, E. (1993). Les jeunes enfants et l'entrée dans la culture écrite. In M. Alves-Martins, J.-M. Besse, G. Chauveau, A. Inizan, & E. Rogovas-Chauveau (Eds.), *La lecture pour tous* (pp. 17–32). Paris: Armand Colin.
- Romainville, M., Noël, B., & Wolfs, J.-L. (1995). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 112, 47–56.
- Roth, P. (2009). *Elaboration d'un DMA-CE2 : les situations orales*. Université Lyon 2 : Mémoire de DEPS non-publié dirigé par S. Majaji.

- Roussey, J.-Y., & Piolat, a. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie Française*, 50(3), 351–372.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations : classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Saada-Robert, M. (2000). Littéracie préscolaire et pistes didactiques vers l'apprentissage formel. *ANAE*, 57, 56–58.
- Schoenbach, R., Greenleaf, C. L., & Murphy, L. (2012). The reading apprenticeship framework. In *Reading for understanding : How reading apprenticeship improves disciplinary learning in secondary and college classrooms* (pp. 17–42). San Francisco: Jossey-Bass West Ed.
- Simonin, C., & Redoutey, M.-E. (2007). *Validation du DMA-Enfant : épreuves de production écrite*. Université Lyon 2 : Mémoire de DEPS non-publié dirigé par M.-H. Luis.
- Smiraglia, J. (2010). *DMA-CE2 : épreuves fonctions de l'écrit et métalangage*. Université Lyon 2 : Mémoire de Master 1 de Psychologie dirigé par J.-M. Besse.
- Sorel, M. (1987). L'éducabilité de l'appareil cognitif : de quoi parle-t-on ? Pourquoi ? *Education Permanente*, 88-89, 7–19.
- Sorel, M. (1994). *Pratiques nouvelles en éducation et en formation : l'éducabilité cognitive*. Paris: L'Harmattan.
- Sprenger-Charolles, L. (1993). Procédures de traitement de l'information écrite utilisées par des lecteurs/scripteurs francophones en début d'apprentissage. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 91, 70–93.
- Talbot, L. (2006). Les représentations des difficultés d'apprentissage chez les professeurs des écoles. *Empan*, 63(3), 49–56.
- Toczek, M.-C., Fayol, M., & Dutrévis, M. (2012). Dictée notée ou dictée non notée ? Analyse des erreurs orthographiques des élèves en situation scolaire. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 178, 85–96.
- Torunczyk, A. (2000). *L'apprentissage de l'écrit chez les adultes : cheminements du savoir lire-écrire*. Paris: L'Harmattan.
- Tourrette, C. (1982). L'intérêt pour la lecture chez les enfants de 6 à 12 ans : Première partie : La lecture parmi les loisirs et l'attitude des parents à l'égard des lectures de leurs enfants. *Bulletin de Psychologie*, XXXV(355), 415–425.

- Vachon, M., Beaulieu-Prévost, D., Ouellette, A., & Achille, M. (2005). Analyse de classification hiérarchique et qualité de vie. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 1(1), 25–30.
- Vermes, G. (1995). Interactions sociales et structurations cognitives chez les apprenants. *Migrants-Formation*, 100, 5–23.
- Vial, S. (2009). *DMA-CE2 : épreuves de production écrite*. Université Lyon 2 : Mémoire de DEPS non-publié dirigé par S. Majaji.
- Vianin, P. (2007). Remédiation cognitive de la schizophrénie. Présentation du programme RECOS. *Annales Médico-Psychologiques, Revue Psychiatrique*, 165(3), 200–205.
- Viriot-Goeldel, C. (2007). Apprentis-lecteurs en difficulté : quels types d'aide ? . Essai d'analyse théorique et praxéologique de l'aide apportée aux élèves en difficulté dans les classes de l'enseignement primaire en France, au Québec et dans le Bade-Wurtemberg. *Carrefours de L'éducation*, 23(1), 25–38.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Editions Sociales.
- Wierzbicki, C. (2012). Des jeux et des clics pour la remédiation cognitive. *Enfances & Psy*, 55(2), 69–78.
- Wykes, T., Huddy, V., Cellard, C., McGurk, S. R., & Czobor, P. (2011). A meta-analysis of cognitive remediation for schizophrenia: methodology and effect sizes. *The American Journal of Psychiatry*, 168(5), 472–85.



# Annexes

Les annexes sont consultables sur le CD-Rom fourni : vous avez la possibilité de vous référer soit au fichier complet des annexes compilées et paginées, soit aux annexes individuelles.

<b>Annexes 1</b> : Présentation du projet de recherche aux institutions scolaires	3
<i>Annexe 1a</i> : Cadre de la recherche présenté en 2011	4
<i>Annexe 1b</i> : Cadre de la recherche présenté en 2012	7
<b>Annexes 2</b> : Demandes d'autorisations parentales et courriers adressés aux parents	10
<i>Annexe 2a</i> : Autorisations parentales pour les rencontres individuelles autour du DMA	11
<i>Annexe 2b</i> : Autorisations parentales pour la participation aux ateliers du Journal Scolaire	13
<i>Annexe 2c</i> : Courrier d'invitation pour la fin des ateliers du Journal Scolaire	15
<b>Annexes 3</b> : Présentation des outils DMA-Enfants	17
<i>Annexe 3a</i> : L'outil DMA-CP	18
<i>Annexe 3b</i> : Les grilles de recueil de données du DMA-CP	48
<i>Annexe 3c</i> : Les grilles de cotation et d'analyse du DMA-CP	68
<i>Annexe 3d</i> : L'outil DMA-CE2	88
<i>Annexe 3e</i> : Les grilles de recueil de données du DMA-CE2	123
<i>Annexe 3f</i> : Les grilles de cotation et d'analyse du DMA-CE2	147
<i>Annexe 3g</i> : L'outil DMA-CM2	171
<i>Annexe 3h</i> : Les grilles de recueil de données du DMA-CM2	208
<i>Annexe 3i</i> : Les grilles de cotation et d'analyse du DMA-CM2	236
<b>Annexe 4</b> : Critères d'analyse utilisés pour passer du qualitatif au quantitatif à partir des données recueillies lors de l'entretien DMA	261
<b>Annexe 5</b> : Questionnaire à destination des enseignants de CP, CE2 et CM2	268
<b>Annexe 6</b> : Questionnaire collectif sur les représentations de l'Écrit des enfants de CM2	273
<b>Annexes 7</b> : Questionnaires individuels autour des journaux et de la représentation de soi comme rédacteur	278
<i>Annexe 7a</i> : Questionnaire individuel version a prétest	279
<i>Annexe 7b</i> : Questionnaire individuel version b posttest	284
<b>Annexe 8</b> : Grille d'observation des ateliers du Journal Scolaire	289
<b>Annexes 9</b> : Un exemple extrait du CP : Amandine	291
<i>Annexe 9a</i> : Amandine : Le recueil de données issu du DMA-CP	292
<i>Annexe 9b</i> : Amandine : Les grilles de cotation et d'analyse issues du DMA-CP	314
<i>Annexe 9c</i> : Amandine : Les estimations de son enseignante via le questionnaire enseignant	333
<b>Annexes 10</b> : Un exemple extrait du CM2 : Julia	335
<i>Annexe 10a</i> : Julia : Le recueil de données issu du DMA-CM2	336
<i>Annexe 10b</i> : Julia : Les grilles de cotation et d'analyse issues du DMA-CM2	367
<i>Annexe 10c</i> : Julia : Les estimations de son enseignante via le questionnaire enseignant	380
<i>Annexe 10d</i> : Julia : Le dessin du chemin de la maison à l'école	382
<i>Annexe 10e</i> : Julia : Le questionnaire collectif prétest	384
<i>Annexe 10f</i> : Julia : Le questionnaire individuel prétest	388
<i>Annexe 10g</i> : Julia : Le travail autour du support journal	393
<i>Annexe 10h</i> : Julia : Les articles produits au fil des ateliers de remédiation	400
<i>Annexe 10i</i> : Julia : Le quizz orthographique	437
<i>Annexe 10j</i> : Julia : Le questionnaire collectif posttest	439
<i>Annexe 10k</i> : Julia : Le questionnaire individuel posttest	444
<b>Annexe 11</b> : Le Journal Scolaire produit par les enfants de CM2 suite aux ateliers de remédiation (extraits)	449