

L'entrée dans l'écrit grâce au nouveau moyen romand « Des albums pour dire, écrire, lire » et son appropriation par les enseignants de 1^{ère} et 2^{ème} HarmoS.

Formation préscolaire et primaire - volée 1013

Mémoire de bachelor de Rosalie Wilhem

Sous la direction de Patricia Groothuis

La Chaux-de-Fonds, mars 2013

Résumé

Ce travail aborde l'entrée dans le monde de l'écrit chez les enfants de première et de deuxième année HarmoS.

La société et l'école ont évolué parallèlement. Ce qui était appelé « école infantine » fait maintenant, depuis l'introduction d'HarmoS, partie de la scolarité « primaire » et constitue les degrés un et deux, obligatoires pour les enfants dès quatre ans.

L'apprentissage de la lecture suscite de nombreux débats depuis plusieurs décennies. Plusieurs théories se sont opposées durant le dernier siècle pour arriver aujourd'hui aux approches interactives, qui concilient l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Dès le mois d'août 2012, les enseignants romands des deux premiers degrés ont dû intégrer dans leur classe le nouveau moyen en didactique du français : « *Des albums pour dire, écrire, lire. Séquences didactiques* » (Auvergne et al., 2011) (ci-après « DEL »). Cette démarche répond aux besoins de formation des jeunes élèves prévus par le Plan d'études romand (2010). « DEL » (2011) présente l'entrée dans l'écrit sous un nouveau jour, en plaçant notamment l'élève en situation d'écrivain.

Ma recherche s'intéresse particulièrement à l'appropriation de ce moyen par les enseignantes, ainsi qu'à la situation-problème « Lecture/écriture émergente » de la phase d'entrée dans l'écrit.

Mots-clés

Entrée dans l'écrit

Acquisition de la littératie

Moyen d'enseignement : « *Des albums pour dire, écrire, lire* » (Auvergne et al., 2011)

Appropriation par les enseignants

Lecture/écriture émergente

Remerciements

Je souhaite remercier Mme Patricia Groothuis qui m'a suivie durant toute la durée de mon travail de mémoire et qui a su me donner des pistes de remédiation lorsque j'en avais besoin. Je remercie également les cinq enseignantes qui ont généreusement accepté de répondre à mes questions. Pour terminer, je remercie la personne qui m'a aidé à me relire et à me corriger

Table des matières

REMERCIEMENTS	
1 INTRODUCTION	1
2 CADRE THEORIQUE	3
2.1 ETAT DES FAITS AU 20 ^{EME} SIECLE.	3
2.1.1 <i>Les approches synthétiques</i>	3
2.1.2 <i>Les approches analytiques</i>	5
2.1.3 <i>La controverse des approches</i>	7
2.1.4 <i>Les approches interactives</i>	9
2.2 L'ACQUISITION DE LA LITTERATIE CHEZ L'ENFANT	11
2.2.1 <i>Qu'est-ce que la littératie?</i>	11
2.2.2 <i>Les modèles d'acquisition de la littératie chez l'enfant</i>	12
2.3 LIENS ENTRE LECTURE ET ECRITURE DANS LES APPRENTISSAGES	21
2.4 DE L'ECOLE ENFANTINE A LA 1 ^{ERE} ET 2 ^{EME} HARMOS, QUELLE EVOLUTION DANS LES MOYENS DIDACTIQUES ?	23
2.4.1 <i>« Objectifs et activités préscolaires »</i>	23
2.4.2 <i>La nouvelle démarche pour les deux premiers degrés HarmoS : « Dire, écrire, lire au cycle 1 de l'école romande »</i>	24
3 PROBLEMATIQUE	36
4 METHODOLOGIE	38
4.1 CHOIX DE L'OUTIL	38
4.2 TRAITEMENT DES DONNEES	39
4.2.1 <i>Transcription des entretiens</i>	39
5 PRESENTATION DES RESULTATS	41
5.1.1 <i>Présentation des résultats par axe</i>	41

6	ANALYSE GLOBALE	48
7	CONCLUSION	55
8	BIBLIOGRAPHIE	57
9	ANNEXES	60
9.1	GUIDE D'ENTRETIEN	60
9.2	TABLEAUX DE PRESENTATION DES RESULTATS PAR AXE	63
9.2.1	Axe 1.....	63
9.2.2	Axe 2.....	64
9.2.3	Axe 3.....	65
9.2.4	Axe 4.....	66
9.2.5	Axe 5.....	67
9.3	TRANSCRIPTIONS INTEGRALES DES ENTRETIENS	68
9.3.1	<i>Entretien de Camille (prénom d'emprunt)</i>	68
9.3.2	<i>Entretien de Sabine et Marine (prénoms d'emprunt)</i>	77
9.3.3	<i>Entretien de Nadia (prénom d'emprunt)</i>	88
9.3.4	<i>Entretien d'Amélie (prénom d'emprunt)</i>	93

Remarque: dans mon travail je considère que le nom « enseignant » inclut les deux genres grammaticaux : enseignant, enseignante. Cette utilisation ne vise qu'à alléger la lecture du texte.

1 Introduction

Dans le cadre de mon travail de mémoire de bachelor, je traite la thématique de l'entrée dans l'écrit au cours des deux premiers degrés du cycle 1 (Harmos) en lien avec le nouveau moyen en didactique du français : « *Des albums pour dire, écrire, lire* » (Auvergne et al., 2011).

L'entrée dans le monde de l'écrit est une étape clé de la scolarité de tout enfant. C'est un passage très important, car la lecture et l'écriture font partie intégrante, non seulement de l'école, mais du quotidien de chaque enfant ou adulte de notre société. L'enjeu est donc de taille pour les enseignants ainsi que pour les jeunes élèves qui entament leur scolarité.

Etant actuellement en troisième et dernière année de formation, je me retrouverai bientôt plongée dans le vif du métier d'enseignant. J'ai choisi le premier cycle comme spécialisation (1^{ère} à 4^{ème} années HarmoS). Bien sûr, cette thématique me concerne et m'intéresse particulièrement. J'aimerais élargir mes connaissances sur le sujet afin de pouvoir faire bénéficier mes futurs élèves d'une entrée dans l'écrit optimale. De plus, la thématique de l'écriture émergente est relativement nouvelle dans la didactique du français. Nous avons abordé quelques fois ce sujet à la Haute Ecole Pédagogique (HEP) mais je n'ai eu que peu d'occasions de l'observer dans le cadre d'une classe. J'aimerais donc en découvrir davantage par le biais de lectures et de contacts avec des enseignants pratiquant afin de pouvoir ensuite être critique envers mes propres pratiques.

Voici quelques questions de départ qui me permettront d'organiser la suite de mon travail.

- Le débat concernant les différentes théories sur l'apprentissage de la lecture a été mentionné de nombreuses fois durant ma formation. Mais quel est donc ce

débat ? Quels en sont les différents protagonistes et à quoi en sommes-nous aujourd'hui ?

- Comment pouvons-nous définir la littératie et quelle est son influence sur l'entrée dans l'écrit ?
- Quels sont les liens entre la lecture et l'écriture dans les apprentissages ?
- Quelle est la progression des moyens à disposition des enseignants des degrés un et deux, dans un contexte historique et didactique ?

2 Cadre théorique

Pour savoir où nous allons, il est important de savoir d'où nous venons. L'enseignement actuel du français est fondé sur une évolution historique des théories de l'apprentissage et de la recherche en linguistique. Les plans d'études, les méthodes ou les moyens d'enseignement en découlent. Je vais donc, dans mon cadre théorique, partir d'éléments historiques pour ensuite axer mes recherches sur la situation actuelle ainsi que sur les moyens d'enseignements du français dans les degrés un et deux HarmoS ; je me concentrerai plus particulièrement sur le nouveau moyen « *Des albums pour dire, écrire, lire : séquences didactiques* » (Auvergne et al., 2011a).

2.1 Etat des faits au 20^{ème} siècle.

Goigoux et Cèbe (2006) expliquent que jusque dans les années 70, l'entrée dans la lecture et dans l'écriture se fait au travers d'approches synthétiques, largement axées sur l'enseignement du code et du déchiffrage. Dès les années 20, en Belgique et en France et dès les années 70 en Suisse romande apparaissent également des approches analytiques. Avant d'exposer la controverse liée à ces approches, en voici leurs principales caractéristiques.

2.1.1 Les approches synthétiques

D'après Giasson, (2010) et Goigoux (2004), l'entrée dans la lecture par les approches synthétiques se fait en partant de l'unité la plus petite pour aller vers l'unité la plus grande. L'étude du code y est dominante. Giasson sépare cette approche en trois sous-types selon l'unité qui sert d'entrée : l'approche alphabétique (entrée par l'unité « lettre »), l'approche phonétique (entrée par l'unité « phonème ») et l'approche syllabique (entrée par l'unité « syllabe »). Goigoux (2004), Goigoux et Cèbe (2006) ainsi que Giasson (2010) nous expliquent que dans cette approche, l'élève n'est confronté qu'à des mots ou des phrases simples comportant des unités déjà apprises. Ces énoncés sont isolés de tout contexte et

l'accent est exclusivement mis sur le déchiffrage et l'identification. L'hypothèse faite est que l'élève n'est pas capable de décoder plus que ce qu'il a formellement appris. Il ne sera donc jamais confronté à des textes littéraires comme des albums de littérature jeunesse. On aimerait éviter que l'élève fonctionne par tâtonnement, par devinette en lien avec le sens. Les bases doivent être maîtrisées pour accéder à la culture écrite. La motivation de l'élève est alors basée sur un projet de futur lecteur, sur des promesses d'autonomie et de plaisir dans un avenir plus ou moins proche.

En ce qui concerne l'écriture, cette approche propose généralement des productions limitées à l'écriture de mots.

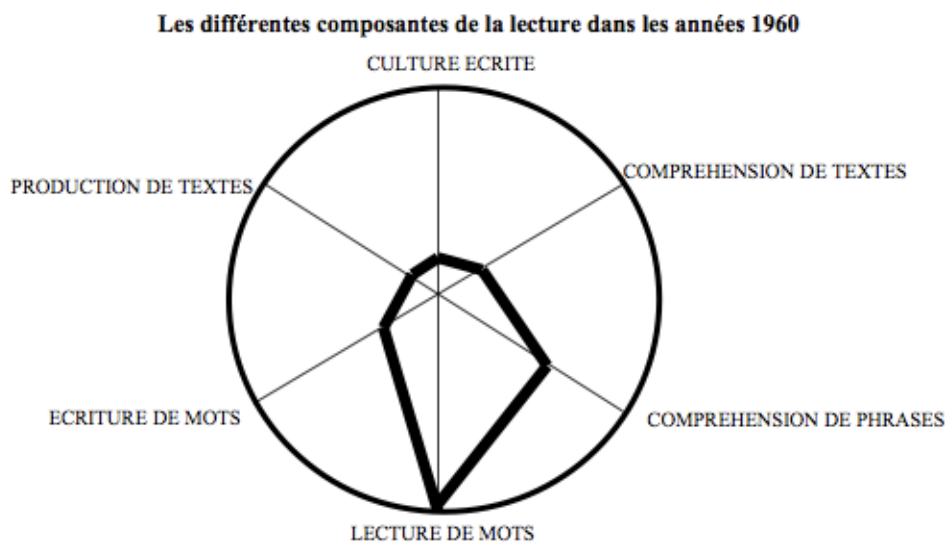


Figure 1 - planisphère des approches synthétiques d'après Goigoux et Cèbe (2006)

Le schéma ci-dessus montre que plus on s'éloigne du centre, plus le temps consacré à une composante est important. On constate donc que, dans les années 60, le travail sur le déchiffrage et la compréhension de mots et de phrases est favorisé par rapport au travail sur la culture ou sur le texte.

D'après Goigoux et Cèbe (2006), cette approche a été utilisée de manière « pure » jusque dans les années 70. Cela ne veut cependant pas dire que le code n'est plus enseigné depuis. Au contraire, comme l'explique Goigoux en 2004, il occupe encore une place importante dans l'enseignement actuel mais celle-ci varie d'un enseignant à l'autre selon le rythme d'introduction des phonèmes, la place accordée à la combinatoire, etc.

2.1.2 Les approches analytiques

Selon Giasson (2010), dans les méthodes dites « analytiques », la procédure d'apprentissage est inversée. Le point de départ se trouve dans l'unité mot, phrase ou texte, qui est petit à petit décomposée pour arriver à l'unité lettre. Une partie des méthodes analytiques sont issues de la méthode « globale » de Decroly, qui a ensuite amené à la méthode « naturelle » de Freinet, puis à la méthode « idéo-visuelle » de Foucambert. D'après un article de José Wolfs, publié sur Internet dans la revue belge « Esprit Libre » (2007), Decroly fait partie du « courant de l'Education nouvelle », comme bien d'autres noms connus en sciences de l'éducation (Pestalozzi, Dewey, Montessori ou encore Freinet). Sa principale idée est de donner du sens aux apprentissages, en adaptant l'enseignement au niveau des enfants (l'enfant n'est pas un adulte miniature). Decroly prend en compte l'enfant dans sa globalité et veut le rendre actif dans ses apprentissages. Dans les ouvrages de Goigoux (2004) et de Goigoux et Cèbe (2006), il est explicité que la méthode globale privilégie une entrée dans la lecture par le sens. On présume que l'enfant sera plus motivé par un contenu sensé, contextualisé que par des mots et des phrases isolées, comme c'était le cas dans les approches synthétiques. Les textes sont d'abord lus par l'enseignant, puis rapidement proposés à l'enfant lui-même.

Comme mentionnée plus haut, la méthode globale se décline en méthode globale « naturelle » et méthode globale « idéo-visuelle ». Selon Goigoux et Cèbe (2006), la méthode globale « naturelle » est issue des théories de Freinet, pour qui le texte littéraire est l'unité de base de l'apprentissage. La compréhension d'un texte est basée sur un principe d'analogies

faites entre les mots. La syllabe a donc une place importante pour permettre à l'élève d'établir des relations graphophonologiques entre les mots auxquels il est confronté. Dans cette approche, la production d'écrit occupe une grande place. Très tôt, l'enfant est sollicité dans l'écriture de mots, de phrases et de commentaires. Toujours d'après Goigoux et Cèbe, la méthode globale « idéo-visuelle », élaborée par Foucambert, bannit totalement l'étude du code, du déchiffrage. L'apprentissage est basé sur la mémorisation orthographique des mots (reconnaissance de ces mots par discrimination visuelle). On parle alors de lecture des mots par voie directe, c'est-à-dire qu'on ne passe pas par le déchiffrage. D'après Foucambert (cité par Chenaux, 2005) plus on avance dans un texte, moins on a de choix sémantiques. A partir de là, il n'est donc plus nécessaire d'identifier chaque mot pour assurer la compréhension du texte. Bien que cette approche ait été proscrite des programmes, en raison de son refus de toute étude du déchiffrage, la mémorisation orthographique a été retenue comme positive, par exemple lors de l'apprentissage de mots outils (l'élève se construit un lexique orthographique qu'il mémorise et auquel il recourt pour la lecture de certains mots ; lecture qui se fait alors par voie directe).

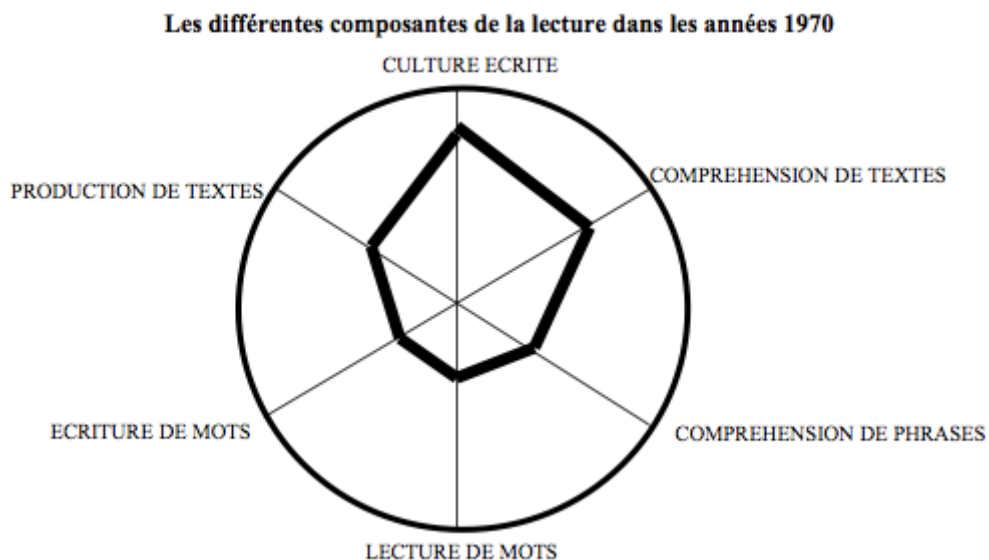


Figure 2 - planisphère des approches analytiques d'après Goigoux et Cèbe (2006)

Sur la figure 2, on voit que l'accès à l'outil « texte » et à la culture est favorisé par rapport à l'étude du code qui est quasi totalement négligée.

2.1.3 La controverse des approches

D'après Chenaux (2005), la méthode globale a tout d'abord été contestée au début du XX^{ème} siècle. Ce n'est qu'après la Seconde Guerre Mondiale que naît une véritable volonté de rénovation de l'enseignement du français. En France, plusieurs plans de réforme sont remis au ministère de l'Education nationale (plan Langevin-Wallon, plan Rouchette).

En plus d'une volonté de rénovation de l'enseignement du français, ces plans revendiquent une réforme orthographique.

Comme nous pouvons le voir dans l'ouvrage de Chenaux (2005), ces approches ont suscité de nombreux débats dès les années 50, surtout en France. Il en ira de même en Suisse par la suite. L'approche phonologique telle qu'elle était utilisée jusque-là dans l'enseignement se voit modifiée. A la fin des années 70, les nouvelles approches pédagogiques – les approches analytiques – placent le *sens* au centre des apprentissages, s'opposant au *code* qui s'y trouvait précédemment. Cette modification remet donc en question les méthodes basées sur les approches synthétiques. La méthode « globale » apporte une nouvelle conception de la lecture qui peut s'apparenter à un jeu de devinette dans la recherche du sens. Les partisans de la révolution du français élaborent alors la méthode d'enseignement « Maîtrise du français ». Cette méthode sera très contestée par la suite.

Des découvertes majeures ont été faites dans les années 70-80. Malheureusement, celles-ci ne sont pas prises en considération dans l'élaboration des méthodes. L'une d'elles, relatée par Chenaux (2005) est la découverte du scientifique Roger W. Sperry qui constate que le cerveau est capable de discerner un texte d'une image car ces deux éléments ne sont pas traités par le même hémisphère. Un mot n'est donc pas comparable à une image. Cette

découverte remet donc en question toute la théorie de Foucambert et les suppositions extrémistes des approches analytiques qui traitent le mot comme une sorte d'image.

Venons-en à ce qu'il s'est passé dans les cantons de Suisse romande. Selon Chenaux (2005), vers la fin des années 60, un plan de coordination romand des programmes d'enseignement du français est mis en place. Les partisans de la « rénovation du français » font entendre leurs idées et proposent un plan s'inspirant du Plan Rouchette. Des classes pilotes utilisant la fameuse méthode « Maîtrise du français » sont ouvertes. La formation continue des enseignants commence dans les cantons de Vaud, Neuchâtel, Fribourg, Valais, Berne et Genève. Cette formation est prévue sur deux ans avant l'entrée en vigueur de la méthodologie dans les classes. Très vite les réactions se font entendre. De nombreuses pétitions et publications paraissent dans les journaux. Celles-ci seront petit à petit censurées jusqu'à ce qu'en 1981 un moratoire sur l'introduction du moyen romand soit demandé au Grand Conseil du canton de Neuchâtel. Les arguments sont notamment la trop forte part d'oral par rapport à l'écrit, l'absence d'un livre commun à tous les élèves et la diminution de l'importance accordée à l'orthographe. Le moratoire est accepté et durant ces deux ans de nouvelles méthodes sont élaborées. Il n'en va pas de même dans tous les cantons romands. En Valais, l'entrée en vigueur de « Maîtrise du français » est repoussée de deux ans pour pouvoir mieux former les enseignants. A Genève, le moratoire déposé est refusé. Quant au canton de Vaud, il refuse simplement d'entrer en matière. Des études sont menées jusque dans les années 90 et on constate alors que la méthode romande de français ne satisfait de loin pas tous les objectifs qu'elle avait visés. Un des buts de la méthode était d'uniformiser l'enseignement en Suisse romande mais à cette époque-là, il n'y a plus que le canton de Vaud qui utilise exclusivement cette méthode. Il est donc totalement isolé. Neuchâtel et Genève utilisent différents moyens tandis que le Valais, Fribourg et Berne utilisent des méthodes françaises. Le rapport de Vargas qui sort en 1992 démontre que le niveau général de maîtrise du français par les élèves est moins bon qu'auparavant. Meirieu (cité par Chenaux, 2005) qui

était partisan de la rénovation du français dans les années 60 revient sur ses déclarations et admet les erreurs qui ont été commises, notamment le fait que les élèves n'avaient pas accès à la culture écrite. Les tests PISA effectués en 2000 démontrent bien les difficultés qu'ont les élèves romands en lecture par rapport aux autres régions de Suisse ou aux autres pays, suite à l'utilisation de cette méthode.

Selon Giasson (2010), une des volontés de cette réforme était de trouver une solution universelle à l'enseignement de la lecture et de l'écriture, mais cette solution n'existe pas. Toutes les méthodes semblent être efficaces sur certains enfants mais aucune ne semble l'être sur tous.

Le reproche est donc fait aux approches analytiques d'avoir trop négligé l'apprentissage des correspondances graphophonologiques. Grâce aux nombreuses études qui ont été menées, nous avons vu apparaître les approches interactives dans les années 2000.

2.1.4 Les approches interactives

Ce sont des approches issues des courants analytiques ainsi que synthétiques, qui ne sont cependant pas exactement le mélange des deux. On propose ici aux élèves d'utiliser toutes les stratégies qu'ils connaissent (analogique, orthographique et graphophonologique) dans l'apprentissage de la lecture/écriture (Goigoux, 2004). L'élève fait, par exemple, recours au déchiffrement de mots, ainsi qu'au contexte dans lequel ceux-ci se trouvent ; il emploie la voie directe (reconnaissance visuelle) et la voie indirecte (déchiffrement) lors de la lecture d'un texte ; pour établir des correspondances graphophonologiques, il utilise des stratégies synthétiques (combinatoire) et analytiques (analogies entre les mots), etc. Dans ces méthodes interactives, la production de textes par les élèves est courante dès le début de l'apprentissage. Cependant, l'enseignant ne laisse pas aux jeunes apprenants toute la

responsabilité de l'écriture, il va la partager avec eux afin qu'ils accèdent à des apprentissages ciblés.

Les différentes composantes de la lecture dans une répartition équilibrée

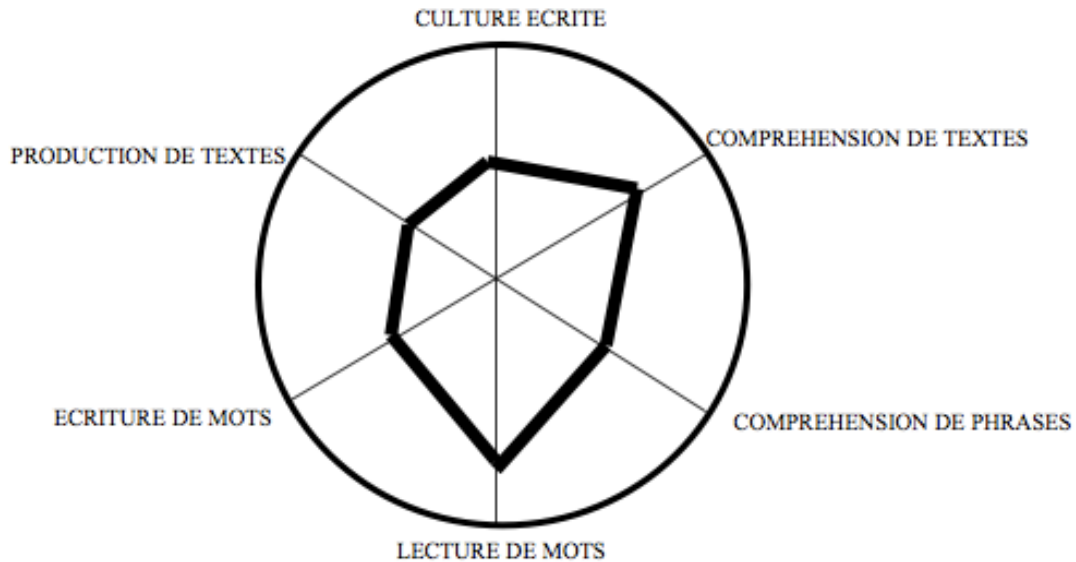


Figure 3 - planisphère d'une proposition d'approches équilibrées d'après Goigoux et Cèbe (2006)

Dans le schéma ci-dessus, on observe une proposition de répartition équilibrée entre les différentes composantes. Cependant, aucune étude n'a permis de déterminer le temps idéal consacré à chaque composante par rapport aux autres. Il est désormais établi qu'il est primordial de traiter toutes les composantes, mais cela ne signifie pas que toutes doivent être traitées de manière égale. C'est là que la recherche n'a pas encore donné de réponses.

Giasson (2010), propose une approche assez similaire appelée approche équilibrée. Elle donne à l'enseignant une grande responsabilité, en expliquant que celui-ci doit, jour après jour, faire le choix des bonnes approches à proposer à chacun de ses élèves. De plus, l'enseignant axe le travail sur le sens ainsi que sur le code, en fonction des programmes.

2.2 L'acquisition de la littératie chez l'enfant

2.2.1 Qu'est-ce que la littératie?

Selon un rapport canadien d'Aubut et Taylor (2004) intitulé « La littératie au service de l'apprentissage », la littératie représente la capacité de recourir au langage pour « lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique » (p. 5). La littératie prend tout son sens dans la société. Elle est indispensable pour que l'individu puisse faire des liens entre les connaissances antérieures et les savoirs nouveaux et pour qu'il comprenne ce qui l'entoure. Aubut et Taylor (2004) précisent qu'au début de la scolarité, dans les petits degrés, la littératie permet aux élèves d'entrer dans l'acquisition des principes fondamentaux de la lecture et de l'écriture. L'enseignant vise une sensibilisation langagière chez les élèves. Aubut et Taylor ont, dans leur rapport, repris et adapté une déclaration de l'UNESCO qui définit la littératie. Cette définition me paraît intéressante et pertinente pour compléter la définition citée ci-dessus.

La littératie va plus loin que la lecture et l'écriture et vise la communication en société. Elle relève de la pratique sociale, des relations, de la connaissance, du langage et de la culture. Elle se manifeste sur différents supports de communication : sur papier, sur écran d'ordinateur, à la télévision, sur des affiches, des panneaux. Les personnes compétentes en littératie la considèrent comme un acquis quand les autres sont exclues d'une grande partie de la communication collective. En effet, ce sont les exclus qui peuvent le mieux apprécier la notion de littératie comme source de liberté.

(Adaptation de la déclaration de l'UNESCO à l'occasion de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation, 2003-2012 par Aubut et Taylor (2004), p.IX)

2.2.2 Les modèles d'acquisition de la littératie chez l'enfant

De nombreuses études ont été effectuées sur la progression dans l'acquisition de la littératie mais tous les chercheurs ne s'entendent pas. Voici quatre modèles qui proposent différentes évolutions des stratégies mises en place par l'enfant dans son entrée dans la lecture et dans l'écriture. Le premier modèle, cité par Saada-Robert et al. (2005) est celui de Frith. Ce modèle a vu le jour en 1985. Il propose une évolution des apprentissages de l'enfant par stades. Le premier stade est basé sur une reconnaissance logographique des mots en lecture (l'enfant reconnaît le mot grâce à des indices visuels : hampes, points sur le i, longueur du mot ; il n'a cependant pas conscience des unités « lettre » dont le mot est composé). En écriture, l'enfant réalise des gribouillages ou des traces picturales. Le deuxième stade constitue celui du développement du principe alphabétique. L'enfant réalise qu'il y a une manière formelle de communiquer et prend conscience de la nécessité de connaître des lettres. L'enfant se dirige donc vers une communication conventionnelle. La fin de ce deuxième stade se caractérise par une connaissance du système alphabétique. Le troisième stade de ce modèle est qualifié d'orthographique. La lecture de mots se fait de manière rapide et l'unité « lettre » est acquise (l'enfant est capable d'épeler le mot). En écriture, les mots réguliers et connus de l'enfant sont orthographiés de manière correcte. Un élément important du modèle de Frith est la non-simultanéité du développement de la lecture et de l'écriture. Frith postule que dans un premier temps, l'écriture se développe plus rapidement (l'enfant se trouve au stade alphabétique, alors qu'en lecture il en est encore au stade logographique) et sert ainsi de tremplin à la lecture qui arrive ensuite au stade orthographique avant l'écriture.

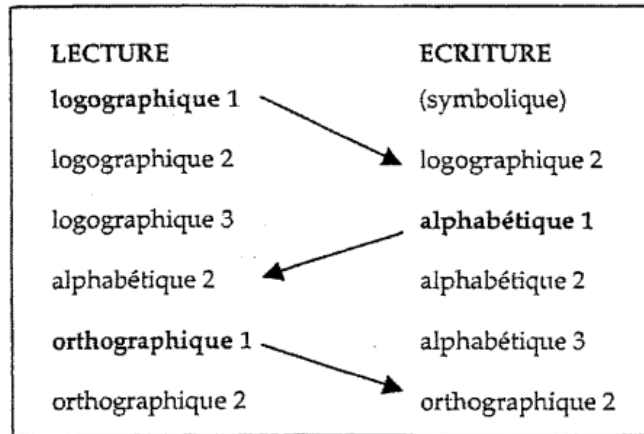


Figure 4 - modèle de Frith (1985)

Le deuxième modèle, cité dans l'ouvrage de Saada-Robert et al. (2005) est celui d'Ehri (1997). C'est un modèle où l'évolution de la lecture et de l'écriture se fait en parallèle, en passant par différentes étapes. Pour la première étape, on parle d'une phase « prélinguistique ». Cela correspond à la phase logographique décrite plus haut. La deuxième étape est dite d'« alphabétique partielle » en lecture et de « semi-phonétique » en écriture. L'enfant peut alors faire correspondre certains phonèmes avec leurs graphèmes et reconnaître des mots grâce à leur première lettre, par exemple. La troisième étape est « alphabétique complète » en lecture et « phonétique » ou « phonémique » en écriture, ce qui amène l'enfant vers la dernière étape : l'étape orthographique.

Dans cette quatrième étape, le système alphabétique est consolidé. Des stratégies visuelles et phonologiques sont utilisées conjointement dans la tâche de lecture/écriture.

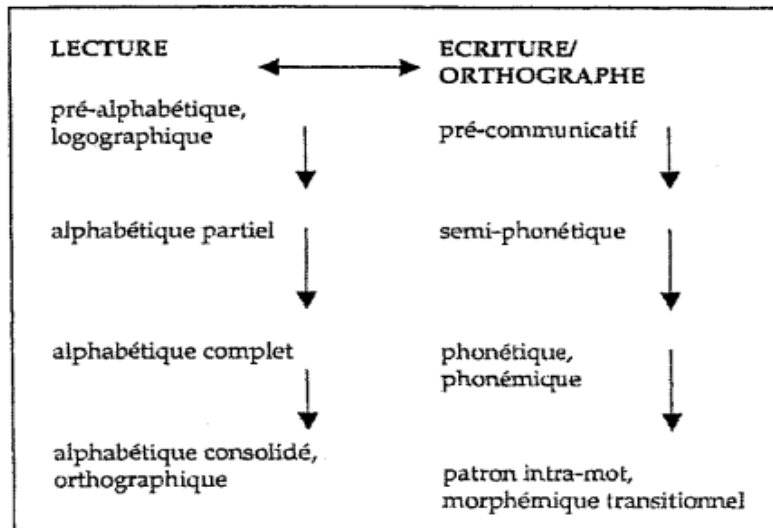


Figure 5 - modèle d'Ehri (1997)

Le troisième modèle cité également par Saada-Robert et al. (2005) découle des théories de Seymour (1997). Ce modèle est caractérisé par des apprentissages qui se font à partir de deux bases distinctes. L'enfant démarre l'apprentissage par un processus logographique et simultanément par un processus alphabétique. Grâce à une progression conjointe de ces processus, l'enfant arrive à la finalité visée : l'étape orthographique.

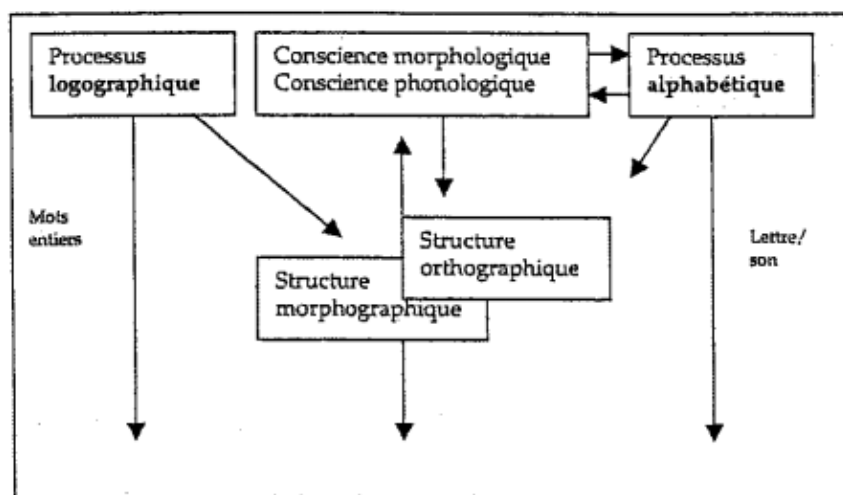


Figure 6 - modèle de Seymour (1997)

Le dernier modèle, toujours cité par Saada-Robert et al. (2005), est celui de Saada-Robert et Rieben, proposé en 1997. Il est appelé « modèle à dominances ». D'après des études menées par Saada-Robert dans des milieux scolaires, on peut aller encore plus loin dans l'étude des processus d'apprentissage en lecture-écriture. Ces recherches montrent que les processus d'apprentissage ne se mettent pas forcément en place de manière chronologique, mais se développent sous forme de stratégies parallèles, avec une stratégie dominante. Dans chaque étape apparaît donc une stratégie dominante et des stratégies secondaires. On n'est pas confronté ici à un type exclusif de stratégie à chaque étape. Dans la première étape, l'enfant ne sait pas encore lire ou écrire. On constate une stratégie « logographique et sémantique » dominante en lecture. En écriture, l'enfant se trouve dans une phase de copie de lettres ou de groupes de lettres, de manière assez aléatoire. Lors d'une deuxième étape, la stratégie alphabétique prend le dessus en lecture. En écriture, l'enfant écrit des groupes de lettres qu'il connaît. Dans une troisième et dernière étape, la stratégie orthographique est dominante bien que la stratégie alphabétique reste utilisée en parallèle. Certains enfants peuvent même encore recourir à des stratégies logographiques pour la reconnaissance de mots rares. Ce modèle permet de mettre en évidence les différences de niveau et de maîtrise des stratégies chez les élèves.

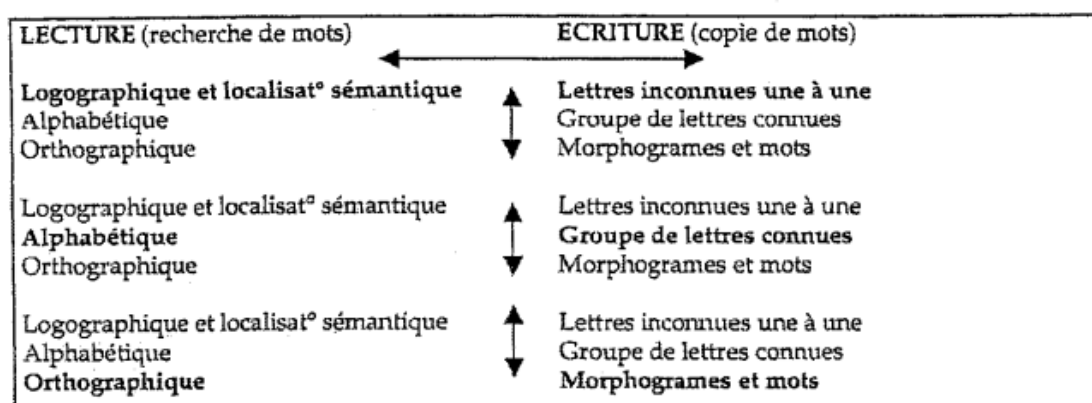


Figure 7 - modèle de Rieben & Saada-Robert (1997)

D'après Saada-Robert et al. (2005) et Auvergne et al. (2011b), il existe quatre situations-problèmes au moment de l'entrée dans l'écrit : la lecture-écriture émergente, la dictée à l'adulte, le texte de référence, la production textuelle orthographique (ces situations-problème sont explicitées dans la partie 2.4.2). Saada-Robert, dans son ouvrage sur la didactique de l'entrée dans l'écrit (2005) présente la situation didactique mise en place dans les classes qui lui ont servi pour ses recherches. Cette situation didactique est axée sur la situation-problème « Lecture/écriture émergente (LEE) » et se déroule sur quatre moments répartis dans l'année. A chacun des quatre moments, l'enseignant met en place une séquence en lecture émergente et une séquence en écriture émergente (proposition de séquence qu'on retrouve également dans le guide « *Dire, écrire, lire au cycle I de l'école romande* », Auvergne et al., 2011b) comprenant chacune cinq voire six phases. La base commune est le livre. On peut alors dégager trois objectifs fondamentaux : différencier la construction du sens qui se fait à partir de l'image de celle qui se fait à partir du texte (sémiopictorialité et sémiographie) ; prendre conscience de la nécessité de différencier les sons (ce qu'on entend à l'oral) des lettres (ce qu'on voit à l'écrit) ; prendre conscience de la nécessité de faire correspondre des phonèmes et des graphèmes.

La séquence de lecture émergente (LE) se déroule sur deux à trois semaines. Voici un bref descriptif des phases qui la composent.

Phase 1 : « présentation et discussion du projet général ». L'enseignant présente le projet à ses élèves. Il leur explique les finalités et les buts de celui-ci. Il présente également les rôles qu'auront les élèves dans cette séquence.

Phase 2 : « lecture interactive avec hypothèses ». L'enseignant amène les élèves à faire des hypothèses sur l'histoire à partir de diverses observations (page de couverture, 4^{ème} de couverture, images, emplacement du texte, ...). Ensuite, l'enseignant avance page à page dans la lecture de l'histoire et vérifie les hypothèses des élèves.

Phase 3 : « lecture finale complète par l'adulte ». L'enseignant lit intégralement le livre puis engage une discussion sur les différences ou les liens entre les hypothèses émises au préalable et le contenu effectif du livre.

Phase 4 : « relecture et activités autour de l'histoire ». L'enseignant relit une ou plusieurs fois l'histoire afin d'aider les enfants à intégrer la structure narrative du texte et afin d'assurer une bonne compréhension. Il propose aux élèves des activités autour du texte et des images du livre (ordonner chronologiquement, remettre une image dans le contexte de l'histoire, ...).

Phase 5 : « lecture émergente ». L'enseignant commence par rappeler les buts de cette activité. Il met les élèves par deux, un jeune élève en situation de lecture émergente avec un élève plus expérimenté. Le premier doit raconter/lire l'histoire au second par mémorisation de l'histoire ou en s'aidant de quelques indices visuels. L'élève expérimenté peut poser des questions et demander des précisions si nécessaire.

Cette séquence d'entrée dans la lecture détermine des objectifs axés sur une prise de conscience de la valeur communicative de l'outil « livre » ainsi que sur la différenciation entre sémiopicturalité et sémiographie. Comme mentionné dans la phase cinq, le repérage d'aspects visuels du texte (indices liés à la ponctuation, aux premières lettres des mots, aux onomatopées, ...) peut également être considéré comme un objectif.

Parallèlement à la séquence de lecture émergente, une séquence d'écriture émergente est mise en place. Celle-ci est divisée en six phases et nécessite une à deux séances.

Phase 1 : « présentation et discussion du projet ». L'enseignant explique et présente le projet. Il en expose les buts aux élèves (création d'un cahier de type portfolio qui permet de mettre en évidence les progressions durant l'année).

Phase 2 : « dessin d'un épisode du livre ». L'enfant doit sélectionner et représenter un contenu sémantique par un dessin.

Phase 3 : « énonciation du projet d'écriture ». L'élève explique à l'enseignant le commentaire qu'il voudrait écrire sous son dessin. L'enseignant prend des notes.

Phase 4 : « production écrite avec explications métagraphiques » l'élève entre dans la production écrite de manière plus ou moins autonome. L'enseignant est présent pour guider et pour encourager l'enfant. Il rédige son commentaire « comme il sait », « comme il pense ».

Phase 5 : « explications métagraphiques ». L'enseignant pose des questions à l'élève sur ce qu'il a voulu écrire. L'enseignant commence par des questions larges pour que l'enfant puisse le plus possible construire lui-même ses explications. Au besoin, l'enseignant pose des questions plus précises. La valorisation de l'élève et de son travail est très importante.

Phase 6 : « mise en valeur de la progression : portfolio ». A partir des créations des élèves, un portfolio est créé. A l'aide de discussions avec le groupe ou avec un élève, l'enseignant peut mettre en évidence la progression visible en s'appuyant sur le portfolio. L'élève peut également être sollicité pour une sorte d'autoévaluation.

On peut à nouveau dégager des objectifs propres à une séquence d'écriture émergente. L'élève sera amené à prendre progressivement conscience des fonctions de l'écrit, car le texte lui permet de faire passer le message qu'il souhaite. De plus, il va réaliser petit à petit la nécessité de connaître les lettres et la correspondance phonographique, de pouvoir scander un mot, etc.

En lecture et écriture émergente, Saada-Robert et al. (2005) propose des tableaux de stratégies mises en place par l'élève dans sa progression en lecture et en écriture. Ces tableaux sont issus de recherches faites par Elster en 1994. D'après les démarches mises en place par Saada-Robert (2005), les élèves progressent dans ces stratégies au cours des quatre moments répartis sur l'année. Voici ci-dessous le tableau relatant les stratégies de lecture émergente, de la plus basique à la plus élaborée.

Enoncés
EDI Enonciation descriptive non-narrative basée sur l'image (éléments de l'image, mention des actions).
ENS Enonciation narrative respectant le sens de l'histoire (superstructure) sans respecter la structure syntaxique. Le contenu de l'énoncé peut se référer à l'image et non au texte. Certaines unités de sens peuvent être ajoutées ou supprimées.
EPV Enonciation pseudo-verbatim respectant la structure syntaxique avec un lexique synonyme et/ou des mots-clé du texte. Toutes les unités de sens sont présentes.
EVE²⁹ Enonciation verbatim : l'enfant répète mot à mot un passage du texte mémorisé (± 1 mot).
EMO Enonciation basée sur le traitement des mots (indices sublexicaux, essai de décodage, tentative de lecture).
ELM³⁰ Enonciation guidée par la lecture (identification rapide) <i>de quelques mots</i>
EGN Enoncés hors textuels en lien avec la gestion de la narration.

Figure 8 - liste des stratégies de lecture émergente (Saada-Robert, 2005)

Production de traces**IMP**

Imitation picturale : stratégies sémiopicturales et stratégies d'imitation graphique (l'enfant imite le geste du scripteur expert)

GRA

Stratégies sémiographiques : traces graphiques discontinues, ensemble de pseudo-lettres, quelques lettres connues (issues du prénom ou de mots familiers) et de chiffres, dispersés sur la feuille

Production de lettres

Ensemble de lettres utilisées en variation d'ordre, issues du répertoire logographique

VNO

Principe de la variété et du nombre de lettres, sans analyse du son, application du principe selon lequel il faut des lettres pour écrire, des lettres différentes pour des mots différents, et un nombre minimal de lettres pour faire un mot (lettres issues du répertoire de l'enfant, combinées différemment). Le projet d'écriture est le plus souvent « perdu »

LOG

Production de lettres en ligne (lettres issues de l'ensemble du répertoire logographique), lettre(s) mises en correspondance avec le projet d'écriture, sans correspondance phonologique

Production de lettres en correspondance phonologique

Début du traitement alphabétique

SYL

stratégies syllabiques ; essai de correspondance phonographique, appliquée à la syllabe, avec marque des consonnes (ARD pour araignée, KM pour camion, BS pour bus, MS pour maison)

ALP

Stratégies alphabétiques ; essai de transcription de tous les sons, hypothèse alphabétique, y compris consonnes et voyelles (DOKTOR pour docteur)

Production de mots**LEX**

Stratégies lexicales; unités lexicales segmentées (écriture de mots segmentés) ; systématisation des régularités orthographiques, utilisation de digrammes (an, on, au, ou, ch, etc.), utilisation de morphèmes (pluriel des noms, « e » muet des terminaisons de verbes, etc.)

Figure 9 - liste des stratégies d'écriture émergente (Saada-Robert, 2005)

Je reviendrai sur l'organisation en séquence dans la partie 2.4.2.

Saada-Robert (2005) explique que, parallèlement à ces séquences, de nombreuses activités de lecture et d'écriture émergentes sont à organiser par l'enseignant. Elle parle d'apprentissage en boucle ou spiralaire. Par le biais d'activités annexes, l'enseignant revient sur une notion spécifique (choisie en fonction des besoins d'un ou plusieurs élèves) pour la retravailler puis y ajouter une difficulté. Ces activités peuvent se faire sous forme de rituels (écriture d'une phrase du jour en regroupement par exemple) ou d'activités ponctuelles (diverses activités autour de livres ou avec les prénoms des élèves de la classe par exemple).

2.3 Liens entre lecture et écriture dans les apprentissages

D'après Auvergne et al. (2011b), de nombreuses recherches récentes montrent que la lecture et l'écriture sont désormais indissociables dans les apprentissages. Cela n'a pas toujours été le cas comme l'explique Giasson dans son ouvrage sur la lecture (2010). Longtemps, la lecture était enseignée avant l'écriture, sous prétexte qu'un enfant devait fournir suffisamment d'efforts pour réussir à lire et qu'il devait donc atteindre un niveau suffisant en lecture avant de passer à l'apprentissage de l'écriture.

D'après les recherches de Frith (citées par Saada-Robert et al., 2005 et Saada-Robert, 2007), on a longtemps procédé en enseignant les lettres/sons aux élèves puis en leur donnant la possibilité de les utiliser. Frith propose une autre manière de faire qui inverse le cours des choses. D'après lui, on peut commencer par demander aux élèves d'écrire. Comme ils ne savent pas encore le faire de manière conventionnelle, ils vont ressentir le besoin d'apprendre les lettres pour se faire comprendre. Petit à petit, l'enfant va s'approprier le système alphabétique qu'il pourra ensuite réinvestir dans la lecture.

De plus, dans une conférence sur la lecture et l'écriture émergente (2007), Saada-Robert se réfère aux composantes de l'apprentissage de la lecture définies par Goigoux et

Cèbe (2006). En se référant à la composante « lecture et écriture de mots », elle explique que l'enfant va progressivement accéder au système alphabétique par le biais de l'écriture émergente.

Des processus presque similaires dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ont été identifiés par Auvergne et al. (2011b) et Saada-Robert (2007). Il y a par exemple des processus analogiques qui sont communs. C'est-à-dire qu'un enfant qui s'appelle Fabien et qui sait lire et écrire son prénom aura de la facilité à reconnaître ou à écrire le mot *chien*. Il retrouve des indices présents dans son prénom qui lui permettent de faire des liens. D'après Saada-Rober et al. (2005), on retrouve les mêmes composantes du savoir en lecture et en écriture (composantes logographiques, alphabétiques, orthographiques, sémantiques et morphographiques). La mémoire lexicale que se crée l'enfant est commune à la lecture et à l'écriture.

Pour Saada-Robert (2007), il est primordial de donner du sens aux apprentissages et de partir du texte comme base d'apprentissage et d'entrée dans l'écrit. Utiliser un texte permet aux enfants de s'appuyer sur la compréhension pour progresser dans l'acquisition du système alphabétique et donc de lier la lecture et l'écriture.

L'apprentissage conjoint de la lecture et de l'écriture est mentionné dans le Plan d'Etude Romand (PER) (2010) dans la rubrique « commentaires généraux du domaine Langues ».

L'entrée dans l'écrit, fondée sur l'alternance d'activités de lecture et d'écriture et la mise en évidence des liens qui les relient, constitue un pas décisif – et difficile – dans l'apprentissage d'une autre modalité de la capacité à communiquer, qui ouvre notamment de nouvelles perspectives pour les apprentissages (conservation de l'information, accès au livre,...). (PER, 2010, p.15)

2.4 De l'école enfantine à la 1^{ère} et 2^{ème} HarmoS, quelle évolution dans les moyens didactiques ?

Nous savons maintenant qu'un nouveau moyen vient de faire son entrée en 1^{ère} et 2^{ème} années HarmoS. Nous pouvons alors nous demander s'il existait quelque chose d'équivalent mis en place précédemment et sous quelle forme.

Une brochure intitulée « *Objectifs et activités préscolaires* » existe effectivement dans les classes de ce qui est à ce moment-là encore appelé « l'école enfantine ». La voilà décrite ci-dessous.

2.4.1 « Objectifs et activités préscolaires »

D'après l'historique du Plan d'Etudes Romand (PER) (2010), un premier plan d'études est mis sur pied en 1972 par la CIRCE (Commission intercantonale romande pour la coordination de l'enseignement). Ce plan, appelé alors CIRCE I, contient une rubrique concernant l'école enfantine. Des précisions et compléments sont nécessaires suite à la publication de ce plan. C'est pour cela que la brochure « *Objectifs et activités préscolaires* », éditée par la CDIP (Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique), a est mise en place par un groupe de travail en 1992. Elle reprend et réécrit les objectifs et intentions du plan d'études de 1972.

Cette brochure, sur laquelle chaque enseignant devrait alors s'appuyer pour mettre en place son enseignement a comme intention d'offrir aux élèves un passage harmonieux du préscolaire au primaire. Elle propose de développer deux axes en parallèle : la socialisation et l'éducation de l'enfant. Le premier axe se construit notamment grâce à l'élaboration de règles de vie par les enfants et à la collaboration avec les pairs ; le deuxième axe se construit en collaboration avec les familles et vise une insertion de l'enfant dans la société. Afin de travailler sur ces deux axes, l'enseignant met en place des situations socio-affectives, psychomotrices et cognitives qui permettent à l'élève de se développer. Cette brochure ne

correspond cependant pas à un programme d'enseignement rigide que l'enseignant doit suivre. Celui-ci est tenu de mettre en place des situations stimulantes adaptées au rythme de développement de l'enfant, principalement sous forme de jeu. Cette brochure propose des objectifs pour les différents champs d'activités qui sont traités à l'école enfantine (activités de socialisation, langagières, artistiques, d'exploration de l'environnement, mathématiques et corporelles). Nous allons nous intéresser au champ d'activités langagières.

Le développement des compétences langagières est en lien avec les compétences de communication de l'enfant (syntaxiques, lexicales, sémantiques). L'enseignant se base sur ce que l'élève a déjà acquis au sein de sa famille pour le faire progresser. Ce développement en communication se fait majoritairement par le biais d'activités d'expression orale libre entre élèves ou entre élèves et enseignant. L'élève a parfois le rôle de récepteur d'un message et parfois celui d'émetteur. Il est aussi du ressort de l'enseignant de placer l'élève face à différents médias en lui enseignant comment adopter une posture active face à ceux-ci. En ce qui concerne l'approche de l'écrit, l'école enfantine a pour mission de présenter le monde de la communication écrite à l'élève, par le biais d'un coin lecture, de visites de bibliothèques, etc. Il est fondamental de montrer aux élèves la fonction communicative de l'écrit, afin de leur donner l'envie de lire et d'écrire, de les motiver à apprendre et de les amener vers de futurs « écrits personnels ». Selon Groothuis (2013, soumis pour publication), la dictée à l'adulte est déjà présente dans le curriculum prescrit de 1992, cela fait donc plus de 20 ans. En effet, celle-ci est définie dans « *Objectifs et activités préscolaires* » comme une production d'énoncés retranscrits par l'enseignant.

2.4.2 La nouvelle démarche pour les deux premiers degrés HarmoS : « Dire, écrire, lire au cycle 1 de l'école romande »

Depuis août 2012, les enseignants des degrés un et deux HarmoS de Suisse romande ont un moyen d'enseignement à utiliser dans leurs classes. Ce moyen a été baptisé « *Des*

albums pour dire, écrire, lire. Séquences didactiques », en lien avec la progression des apprentissages chez l'enfant (la parole puis l'écriture puis la lecture).

Il est tout d'abord important de préciser que l'entrée en vigueur de ce moyen ne vise pas à « primariser » la scolarité des enfants de quatre et cinq ans mais plutôt à les préparer à entrer dans la scolarisation, par le biais de l'entrée dans l'écrit.

Concentrons-nous maintenant sur l'organisation et la structure du moyen. Celui-ci est composé d'un classeur du maître où les différentes séquences sont explicitées. Chaque séquence se base sur un album jeunesse. Il y en a dix en tout, que l'enseignant va exploiter sur deux ans (afin que les enfants découvrent des ouvrages différents d'une année à l'autre). Le classeur est accompagné d'un guide pour l'enseignant. C'est sur ce guide que je me base pour expliciter, ci-dessous, la structure du moyen.

D'une manière tout d'abord très générale, l'enseignement du français se base sur les trois finalités citées dans l'ouvrage « *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande* » de la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) (2006) et qui sont: apprendre à communiquer/communiquer, maîtriser le fonctionnement de la langue, réfléchir sur la langue et construire des références culturelles.

Dans le Plan d'études romand (PER) (2010), on retrouve les trois finalités mentionnées ci-dessus et illustrées par la figure 10, ainsi qu'une finalité supplémentaire: développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage. La langue française est considérée comme la base commune de l'enseignement-apprentissage, c'est la langue scolaire (culture de la classe). Les langues des élèves d'origines étrangères font partie intégrante de l'apprentissage du français.

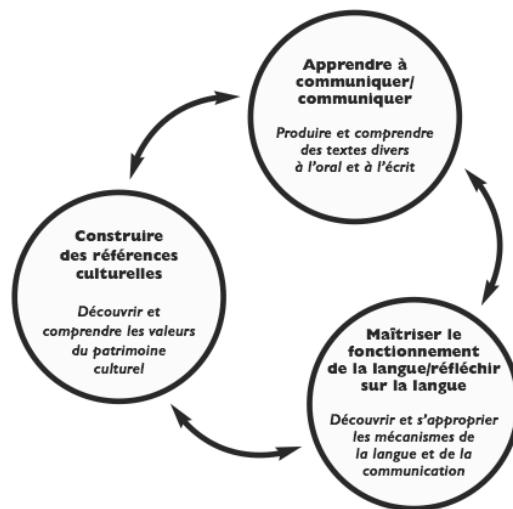


Figure 10 - trois finalités de l'enseignement du français d'après la CIIP (2006)

En transposant ces trois ou quatre finalités dans l'enseignement au premier cycle, on peut en dégager quatre composantes interdépendantes de l'entrée dans l'écrit, que je décris ci-dessous, en me référant au guide.

1. Développer la culture de l'oral et de l'écrit : cela signifie donner aux enfants un accès à la littérature, en établissant des liens entre la langue orale et la langue écrite. Pour certains enfants, l'accès à la littérature est possible dès le plus jeune âge dans le milieu familial. Pour d'autres enfants, l'entrée dans le monde et dans la culture de l'écrit se fait lors de l'entrée à l'école seulement. Dans le milieu scolaire, les enfants découvrent progressivement les différences entre le langage oral familial et le langage oral littéraire. Ils s'imprègnent alors par immersion des structures de la langue. Un aspect très important de l'apprentissage est le lien avec le plaisir. Le dire, l'écrire et le lire doivent être associés afin de susciter la motivation des enfants et de leur permettre de développer le goût de dire, d'écrire et de lire.

2. Comprendre et produire des textes oraux et écrits : la compréhension et la production d'oral et d'écrit sont des visées prioritaires de l'apprentissage. En lien avec le Plan d'Etudes Romand (PER), l'enfant devra développer des stratégies de compréhension et d'expression dans des situations porteuses de sens (rubrique « commentaires généraux du domaine Langues », « *apprendre à communiquer et communiquer* ».). L'enseignant, par le biais de situations adaptées, va créer chez l'enfant un besoin de communiquer afin qu'il mette en place des stratégies pour réaliser des projets personnels ou collectifs (des textes oraux ou écrits). Il est judicieux de mettre l'élève face à divers genres de textes afin qu'il prenne conscience de l'importance de l'écrit comme de l'oral dans différentes situations de vie.

3. Passer de la langue orale à la langue écrite : cette troisième composante est en lien avec l'item « maîtriser le fonctionnement de la langue, réfléchir sur sa langue » de la brochure « *Enseignement apprentissage du français en Suisse romande* » (2006). Après les premiers contacts avec l'écrit, l'enfant va progressivement apprendre à différencier l'image du texte pour pouvoir par la suite, sans confondre ces deux éléments, créer et comprendre de l'écrit. L'enfant se trouve alors dans une situation dite de lecture/écriture émergente. Une autre découverte majeure faite par l'enfant est la différence entre la langue parlée et la langue écrite. L'élève va alors mettre en place son langage oral pour petit à petit le transposer dans un langage « écrivable ». Ce processus amène au développement de la conscience phonologique et de la correspondance phonème-graphème. Ceci se fait dès l'entrée en première année HarmoS, par des comptines, des jeux de rythmes, l'écoute de rimes, etc. En ce qui concerne l'accès à l'écrit, plusieurs situations mises en place avec l'enseignant vont permettre à l'élève d'y arriver : la lecture et l'écriture émergentes provisoires (LEEP), la dictée à l'adulte (DA), le texte de référence (TR), la production textuelle orthographique (PTO). Je les définirai plus bas.

4. Dire, écrire et lire des mots : comme dit plus haut, l'objectif n'est pas de primariser les deux premiers degrés HarmoS. Par contre une amorce est nécessaire, afin de

préparer les enfants à entrer en troisième année HarmoS, où le travail sur les normes commence. L'enfant est amené à s'approprier le système alphabétique puis le principe orthographique jusqu'à l'automatisation de la lecture/écriture de mots. Dans sa progression, l'enfant passe par trois étapes pour atteindre. En premier, il repère et écrit des mots de manière logographique surtout (en reconnaissant les traits les plus saillants, la forme du mot, la première lettre, ...). Il reconnaît son prénom et quelques mots familiers, mais les unités utilisées ne correspondent pas encore à des lettres. Puis, c'est le système alphabétique qui se met en place. L'enfant porte de l'intérêt aux lettres et aux sons. Il se perd dans ses écrits car le décodage et l'encodage prennent le dessus. Finalement, l'élève arrive à l'étape orthographique où l'identification et la production de mots connus de fait de manière presque automatique.

Intéressons-nous maintenant à ce moyen d'un point de vue plus didactique, qui concerne plus spécifiquement l'enseignant.

Dans ce moyen, on part de l'oral pour entrer progressivement dans l'écrit. C'est à l'enseignant de mettre en place différentes conditions pour permettre une entrée optimale des enfants dans le monde de l'écrit. Ceci se fait, par exemple, par la mise en place de situations de parole, afin que l'élève soit amené à penser à ce qu'il va dire, à structurer et construire son discours avant de s'exprimer. D'après Brigaudiot (2000) ainsi qu'Auvergne et al. (2011b), la construction du langage se fait au travers d'une première phase où le langage est caractérisé d'« intérieur » ; l'enfant se « parle à lui-même », il structure sa pensée et son intelligence. Dans une seconde phase qui peut être plus ou moins parallèle à la première, l'enfant développe un langage dit d'« extérieur » ; il développe son propre langage et en comprend progressivement l'utilité. La conscience phonologique se développe (l'enfant prend conscience que les phonèmes et les syllabes n'ont pas de sens s'ils sont employés seuls).

D'après Auvergne et al. (2011b) quatre situations d'apprentissage, mêlant toutes les composantes décrites ci-dessus, peuvent être mises en place par l'enseignant. Elles mettent

les élèves en situation de « défi » en fonction de leurs capacités individuelles. D'après les théories de Vygotsky (Keenan, 2002, cité par le site de l'université de Nice), on travaille ici dans la zone de développement proximale de l'élève. Cette zone représente l'étape suivante du développement des apprentissages chez un élève, pour autant que celui-ci soit dans une interaction sociale, qu'il ait un coach pour l'aider. C'est donc par le biais de situations mises en place par l'enseignant que l'élève progresse et c'est à l'enseignant de doser les apprentissages. Si le contenu est trop simple, l'élève ne progresse pas, s'il est trop complexe, l'élève n'apprend pas non plus.

Voici ci-dessous une brève description de chacune de ces situations d'apprentissage d'après Auvergne et *al.* (2011b).

1. **Lecture Ecriture Emergente Provisoire (LEEP).** Cette situation est utilisée dès l'entrée en 1^{ère} année HarmoS. Elle permet de donner à l'élève à rôle de lecteur-scripteur. Celui-ci va par ce biais différencier l'oral de l'écrit ainsi que le texte de l'image. Il comprend petit à petit l'importance de connaître les lettres pour écrire et lire.
2. **Dictée à l'Adulte (DA).** Elle est utilisée en 1^{ère} année HarmoS, parfois également en 2^{ème}, voire en 3^{ème}. L'enfant dicte à l'adulte un texte que celui-ci transcrit par écrit devant l'élève (ou devant la classe si cela se fait dans un moment de groupe). Selon Thévenaz-Christen (2004) « *la dictée à l'adulte consiste tout d'abord en une médiation sémiotique serrée visant une transformation de représentation du langage allant de l'oral à l'écrit* » (p.3), ceci afin d'amener l'enfant à énoncer un oral « écrivable ». La prise de conscience se fait notamment au niveau de la segmentation lexicale (l'unité « mot » prend, par exemple, de l'importance).
3. **Textes de Référence (TR).** Leur mise à disposition se fait en 2^{ème} et 3^{ème} années HarmoS, lorsque l'élève devient autonome dans l'écriture des mots. Celui-ci doit se référer à un texte (au tableau, sur le calendrier, sur la liste de classe, etc.) pour trouver le mot souhaité avant de le recopier dans son écrit. Les étapes alphabétiques et orthographiques sont en plein développement.

4. **Production Textuelle Orthographique (PTO)**. Cette dernière situation est utilisée principalement en 4^{ème} année HarmoS, lorsque l'élève prend intégralement en charge sa production écrite.

On peut constater que chacune de ces situations touche plusieurs années du cycle 1. Cela permet à l'enseignant d'effectuer de la différenciation en fonction du niveau de ses élèves. D'après Auvergne et al. (2011b), on peut, pour chacune des situations d'apprentissage, définir plusieurs étapes par lesquelles les élèves vont passer : la familiarisation, la progression optimale et la consolidation des apprentissages. Une fois ces étapes réalisées, l'élève peut passer à la situation suivante. Cependant, un enfant qui se trouve dans une situation de DA peut se retrouver parfois dans une situation de LEEP. D'après Saada-Robert (2005), la CIIP (2006) et Auvergne et al., (2011b), ces situations peuvent être représentées par une progression en spirale, car elles sont constamment progressives et liées. *La diversité et la complexité textuelles sont travaillées à chaque étape, avec la reprise des mêmes composantes à des niveaux d'approfondissement et d'exigence augmentés. (CIIP, 2006, p.15)*

Progression spiralaire des situations-problèmes au cycle 1

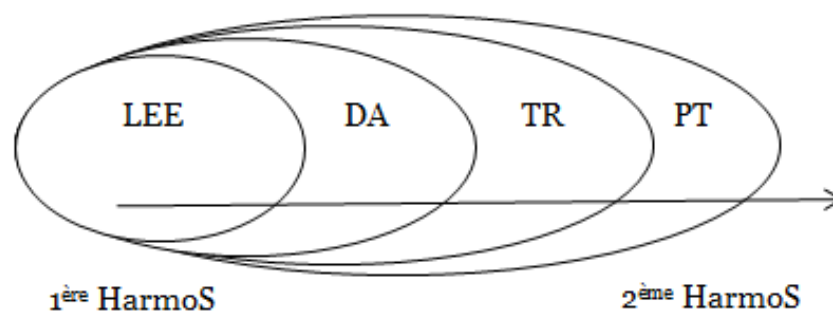


Figure 11 - progression spiralaire dans les quatre situations-problèmes au cycle I, d'après Saada-Robert (2005)

Nous avons vu précédemment que Saada-Robert (2005) ainsi qu’Auvergne et al. (2011b) nous proposent des séquences distinctes en lecture et en écriture émergente. Dans les dix séquences du nouveau moyen officiel, l’organisation est un peu différente. Les séquences proposées contiennent non seulement de la lecture et de l’écriture émergente, mais elles proposent également toutes sortent d’activités axées sur les autres composantes du moyen.

Voici un court descriptif de chacune des six étapes contenues dans les dix séquences du moyen « *Dire, écrire, lire* ». Chaque étape est liée à des objectifs du PER, puis déclinée en objectifs spécifiques en lien avec les quatre composantes.

Etape 1 : « découverte littéraire ». Dans cette première étape, l’enseignant présente l’ouvrage aux élèves. Le travail de fait dans tout d’abord par observations et par la pose d’hypothèses qui se verront vérifiées ou non lors de la lecture de l’album par l’enseignant. Cela est l’occasion d’ouvrir des discussions où les élèves peuvent argumenter, faire des liens entre les hypothèses et l’histoire réelle, imaginer une fin possible, etc. Dans un second temps, le travail s’axe sur le contenu et le sens du livre, l’identification des personnages, l’avis personnel des élèves, le fil chronologique de l’histoire, etc.

Etape 2 : « passage oral-écrit, écriture et observation de l’écrit ». Dans cette étape, l’enfant se retrouve dans des situations d’écriture émergente provisoire, de dictée à l’adulte ou de texte de référence. L’idée principale est d’amener les élèves à différencier l’oral de l’écrit et à entrer petit à petit dans un rôle de lecteur-scripteur. Des activités variées, en groupe ou individuelles, sont proposées afin de mettre l’élève dans toutes sortes de situations où il prend progressivement conscience du besoin de connaître les lettres et d’énoncer un oral « écrivable ».

Etape 3 : « activités spécifiques de systématisation ». Cette troisième étape propose une systématisation, une consolidation des apprentissages faits précédemment. Généralement, une seule composante est travaillée dans chaque activité afin que celle-ci soit

vraiment ciblée. Les activités proposées sont très variées. Du travail de la conscience phonologique à l'étude de la notion de chronologie, de nombreux choix sont possibles.

Etape 4 : « retour à la composante littéraire ». Lors de cette étape, le travail est recentré autour de l'outil livre. L'élève à l'occasion, selon les séquences, de découvrir des livres de même auteur, dans d'autres langues, de choisir ses ouvrages préférés et d'argumenter ses choix, de s'exprimer par oral ou par écrit sur différents sujets issus des lectures.

Etape 5 : « modalités d'évaluation ». Différents moyens d'évaluer les élèves sont proposés ici. Ceci se fait au travers d'activités d'écriture (EE, DA, TR), de lecture (LE), de conscience phonologique, de connaissance des lettres ou encore de production d'oral. C'est une des grandes nouveautés pour les degrés 1-2H que d'évaluer de manière régulière les élèves.

Etape 6 : « prolongements et transversalité ». De nombreuses activités sont proposées ici pour enrichir le travail sur un album, en français dans un premier temps, puis de manière transversale vers diverses disciplines comme les mathématiques, les sciences, les arts, la rythmique ou l'étude du corps.

Après avoir découvert les différents supports ou moyens des degrés un et deux, voici ci-après un tableau qui permet de comparer les axes thématiques traités dans « Objectifs et activités préscolaires » en 1992, ceux proposés par la CIIP en 2006 puis par le PER en 2010 et finalement ceux établis dans « *Dire, écrire, lire* » en 2011. Il est important de préciser que les axes thématiques d'« *Objectifs et activités préscolaires* » ne figurent pas tels quels, mais ont été établis à partir des objectifs mentionnés dans la brochure. On peut constater que dans les grandes lignes, les deux moyens (colonnes une et quatre) ont des axes thématiques plutôt similaires. Cependant, en se référant directement aux objectifs plus spécifiques des moyens on se rend rapidement compte que la part de compréhension et de production d'écrit dans « *Objectifs et activités préscolaires* » est minime, l'accent étant majoritairement mis sur la

communication orale. Ceci est également dû au fait qu'« *Objectifs et activités préscolaires* » propose des activités mais pas des objets d'enseignement. Le moyen « *Dire, écrire, lire* » a été conçu en étant calqué sur le PER. Les axes thématiques sont donc fortement liés et se déclinent de la même manière sous forme d'objectifs spécifiques. Des items mentionnés par le PER, deux ne se retrouvent pas dans le moyen « *Dire, écrire, lire* ». Ce sont les items « *approches interlinguistiques* » et « *écriture et instruments de la communication* ». Ceux-ci n'ont pas été écartés du moyen ou oubliés, ils ont simplement été intégrés aux composantes (axes thématiques) déjà existantes. En ce qui concerne les approches interlinguistiques, une sensibilisation à la diversité des langues à l'oral et à l'écrit est intégrée à la composante « *développer la culture de l'oral et de l'écrit* ». En ce qui concerne l'écriture et les instruments de la communication, cet item est intégré à la composante « *dire, écrire et lire des mots* ».

Objectifs et activités préscolaires	CIIP	PER	Dire, écrire, lire
Production d'oral et d'écrit	Production et compréhension de textes à l'oral et à l'écrit	Compréhension et production de l'écrit	Compréhension et production de textes à l'oral et à l'écrit
Compréhension d'oral et d'écrit		Compréhension et production de l'oral	Dire, écrire, lire des mots
Développement de la culture orale et écrite	La littérature	Accès à la littérature	Développement de la culture de l'oral et de l'écrit
Fonctionnement de la langue	La grammaire au sens large	Fonctionnement de la langue	Passer de la langue orale à la langue écrite
		Approches interlinguistiques	
		Ecriture et instruments de la communication	

Figure 12 - mise en lien des thématiques proposées par "Objectifs et activités préscolaires", la "CIIP", le "PER" et "Dire, écrire, lire".

Pour conclure, nous pouvons constater l'évolution du métier d'enseignant durant ces dernières années. Comme nous l'avons vu plus haut, l'introduction du plan d'études romand a modifié la manière dont les enseignants sont supposés conduire leur enseignement. En effet, en se calquant sur les textes présents dans les documents mentionnés ci-dessus, nous pouvons nous rendre compte que les contenus de la brochure « *Objectifs et activités préscolaires* » étaient majoritairement axés sur l'enfant, alors qu'actuellement dans le nouveau moyens d'enseignement, les activités sont centrées sur les contenus, les savoirs ; en lien avec le plan d'études romand.

3 Problématique

Cette thématique de l'appropriation de l'écrit par les élèves des degrés un et deux HarmoS, est très vaste.

Depuis de nombreuses décennies, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture fait débat. Ni les approches synthétiques, en vigueur au début du XX^{ème} siècle, ni les approches analytiques, qui apparaissent dès les années 70, ne satisfont pleinement. Comme le dit Giasson (2010) en faisant référence à ces deux types d'approches, la volonté de trouver une solution unique à l'enseignement de la lecture et de l'écriture a échoué. Actuellement la tendance est aux approches interactives ou équilibrées, dans lesquelles l'élève recourt à toutes les stratégies dont il est capable (Goigoux (2004) et Giasson (2010)).

Différents modèles d'entrée dans la littératie ont été proposés par des chercheurs, notamment par Frith (1985), Ehri (1997), Seymour (1997) ainsi que Saada-Robet et Rieben (1997) (tous les modèles sont cités par Saada-Robet, 2005). Le modèle proposé par Saada-Robet (2005), qui propose un développement par étapes, dans lesquelles l'élève recourt à plusieurs stratégies, l'une d'elles étant dominante par rapport aux autres, se situe au cœur de l'ancrage théorique de la démarche d'enseignement-apprentissage DEL, prescrite aux enseignants 1-2H de Suisse romande. Frith (1985) déjà, puis Saada-Robet (2005) proposent d'inverser le cours des apprentissages et de commencer par mettre l'élève en situation « d'écriture émergente » pour l'amener progressivement vers un développement parallèle de la lecture et de l'écriture.

De grands changements peuvent être constatés ces deux dernières décennies au niveau des moyens d'enseignements présents dans les classes de ce qui était auparavant appelé l'école enfantine, devenu les degrés un et deux HarmoS. Après avoir enseigné avec la brochure « *Objectifs et activités préscolaires* » éditée en 1992 par la CDIP (conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique), les enseignants doivent, dès la rentrée

d'août 2012, utiliser le nouveau moyen d'enseignement officiel du français « *Dire, écrire, lire* ». L'introduction d'un moyen officiel dans la première partie du cycle 1 demande aux enseignants de se former et de s'impliquer, afin de mener à bien cette nouvelle approche dans leur classe. Ceci amène un grand nombre de changements dans la pratique quotidienne du métier d'enseignant, notamment par l'introduction formelle des quatre situations-problèmes (LEEP, DA, TR, PTO). Ces situations-problèmes, mises en place par l'enseignant et organisées sous forme de progression spiralaire, permettent à l'élève de passer progressivement du langage oral au langage écrit.

Je souhaite orienter la suite de mon travail par rapport à la situation-problème « lecture écriture émergente provisoire » et étudier la manière dont les enseignants s'approprient ce nouveau moyen. C'est ce qui m'amène à me poser la question suivante :

« Comment les enseignants des degrés 1-2 HarmoS ont-ils intégré le nouveau moyen « *Dire, écrire, lire* » dans leurs classes; et quelles modifications ou nouveautés dans leur pratique expriment-ils par rapport à la prise en compte de la lecture/écriture émergente ».

4 Méthodologie

4.1 Choix de l'outil

Afin de répondre à ma question de recherche, j'ai choisi de mettre en place une méthodologie par entretiens semi-directifs avec des enseignants des degrés 1 et 2 HarmoS. C'est, à mon avis, la méthodologie idéale pour répondre à ma question de recherche. Etant donné que je m'intéresse à l'enseignant lui-même, c'est vers lui que je dois me diriger. La méthodologie mise en place est qualitative. Les données recueillies concernent les expériences singulières de chacun des enseignants. Je mènerai au total cinq entretiens avec des enseignants du canton (de zones urbaines et rurales). Ces facteurs n'entre cependant pas directement en ligne de compte dans mon analyse. Les entretiens seront enregistrés afin que je puisse ensuite les transcrire.

J'ai conçu une grille d'entretien avec 5 axes (thèmes). Pour chacun de ces axes, des hypothèses de relances ont été posées afin que je puisse rediriger et aider la personne interviewée si ses réponses ne sont pas assez complètes. Par choix, je ne mets pas à disposition de la personne que j'interroge les axes traités. Par contre celle-ci est informée au préalable de ma thématique de mémoire. En effet, je n'ai pas besoin de biaiser le thème de ma recherche. Le guide d'entretien se trouve dans l'annexe 9.1.

Avant de mettre ma méthodologie en place dans le terrain, voici quelques hypothèses sur les résultats de mes entretiens. Il y a, à mon avis, plusieurs types de profils d'enseignants envisageables en fonction de leurs pratiques. Un premier profil serait celui de l'enseignant qui ne pratiquait pas de lecture ou d'écriture émergente avec ses élèves avant l'introduction de ce moyen et qui n'en pratique toujours pas actuellement, s'opposant au moyen pour diverses raisons. Un deuxième profil serait celui de l'enseignant qui ne pratiquait pas ou très peu la lecture-écriture émergente dans sa classe, mais qui met désormais en place de telles situations grâce à l'utilisation du moyen. Un troisième profil serait celui de l'enseignant qui

mettait déjà en place des situations de lecture-écriture émergente et qui poursuit aujourd'hui en utilisant le moyen, en parallèle à ses pratiques antérieures. Un quatrième profil serait celui de l'enseignant qui proposait des situations de lecture/écriture émergente et qui poursuit actuellement de la même manière, sans utiliser le moyen officiel.

Suite aux nombreux débats de ces dernières décennies, les attentes de la société envers l'école et notamment envers ce qui est devenu la première et deuxième HarmoS ont évolué. L'entrée en vigueur d'HarmoS et la création d'un moyen d'enseignement a, petit à petit, conduit à un changement de statut de ce qu'on appelait auparavant « l'école enfantine ». Un des points importants de ce nouveau moyen, comme nous l'avons vu auparavant, est d'instaurer des situations de lecture-écriture émergente dans les classes afin d'offrir aux élèves des bases communes pour accéder à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en 3H. Ma méthodologie a donc pour objectifs de voir :

- si les enseignants du terrain sont favorables à la mise en place d'un moyen d'enseignement du français en 1 et 2H.
- si les enseignants sont ouverts aux pratiques de lecture et d'écriture émergentes.
- si les enseignants mettaient déjà en place de telles situations dans leurs classes.
- quelles sont les nouveautés amenées par le moyen « *Dire, écrire, lire* » dans la pratique des enseignants.

4.2 Traitement des données

4.2.1 Transcription des entretiens

Je pense important de préciser la manière dont j'ai transcrit les entretiens. Afin d'obtenir un résultat fidèle et cohérent avec ce que les personnes interviewées m'ont dit, la transcription est faite en langage oral, parlé. Je n'ai pas souhaité corriger les fautes de

grammaire telles que les négations omises ou les erreurs de syntaxe afin de conserver la spontanéité du discours. Cependant j'ai fait le choix d'enlever certains éléments qui rendent la lecture complexe et qui n'apportent rien de plus au contenu de l'entretien. Ces éléments sont notamment les « euh », « pis » et « ben » qui amènent une certaine lourdeur au texte.

Afin de garantir l'anonymat aux personnes interviewées, des prénoms d'emprunt ont été choisis pour chacune d'entre elles.

Une précision importante concerne l'un des entretiens. Deux collègues ont demandé à répondre en même temps à mes questions (Sabine et Marine). J'ai souhaité qu'elles répondent de manière distincte aux différentes thématiques. Dans la plupart des cas, leurs avis sont clairement dissociables. Cependant, pour un ou deux axes, les deux collègues ont répondu de manière dialoguée. Certains liens entre leurs réponses seront alors mis en évidence dans l'analyse afin d'assurer une bonne compréhension au lecteur.

5 Présentation des résultats

Dans la première partie de mon analyse, je souhaite reprendre les cinq axes traités dans les entretiens et les analyser de manière indépendante. Ceci me permettra de bien cerner la position de chaque enseignante et de mettre en évidence leurs différents discours. En annexe se trouvent les tableaux reprenant les éléments soulevés par les enseignantes dans chacun des axes.

Dans une seconde partie d'analyse, je me focaliserai sur ma question de recherche et les liens possibles avec la théorie.

5.1.1 Présentation des résultats par axe

Voici tout d'abord les caractéristiques professionnelles des cinq enseignantes interviewées.

	Camille	Sabine	Marine	Amélie	Nadia
Années d'enseignement	17 ans	25 ans	22 ans	15 ans	18 ans
Type d'enseignement	en duo	en duo	en duo	seul	en duo
Particularités	enseigne également en 3 ^{ème} et 4 ^{ème} Harmos				a fait la formation -2/+2, mais n'y enseigne pas.

Premier axe : pratiques de l'enseignant en lecture et en écriture émergente, antérieures à l'introduction du moyen « *Dire, écrire, lire* ». (Annexe 9.2.1 : axe 1)

J'ai rapidement pu observer que globalement, de nombreuses choses étaient déjà en place. Mais comme on peut facilement se l'imaginer, de grandes différences peuvent être constatées entre les différentes classes et les différents collègues.

Quatre enseignantes sur cinq disent avoir mis en place des situations de lecture émergente avant l'introduction du moyen. Camille parle de comparaison de lettres, de mots courts ou longs, en précisant bien qu'elle ne demandait pas aux enfants de savoir lire, mais de savoir comparer. C'est la seule à parler de différenciation dans les activités. Sabine et Marine mentionnent la lecture « globale ». On parle à nouveau de comparaisons de titres, voire même de comparaison de phrases, basées sur des albums de littérature enfantine. Amélie donne l'exemple d'un exercice de discrimination visuelle où l'élève doit reconnaître un mot ou une syllabe parmi d'autres.

En ce qui concerne l'écriture émergente, les cinq enseignantes interviewées ont spontanément mentionné la dictée à l'adulte. Camille dit l'avoir pratiquée de tout temps. Amélie et Nadia disent également y avoir recouru, mais pour certaines occasions particulières dans l'année, notamment Noël. Au sujet de l'écriture émergente à proprement parler, les réponses sont parfois plus floues. Camille dit avoir mis en place de telles situations depuis quelques années, mais de manière moins poussée que dans « *Dire, écrire, lire* ». Elle demandait, par exemple, à l'élève d'écrire sous une image le nom de l'animal qu'il voyait. Nadia raconte avoir fait quelques exercices où les élèves devaient écrire « comme ils pensaient ». Amélie n'en faisait pas beaucoup, car durant sa formation et ses premières années d'enseignement, faire écrire les élèves n'était pas forcément considéré comme quelque chose de positif pour leur développement. Sabine dit clairement ne pas avoir fait d'écriture émergente avec ses élèves, alors que Marine explique avoir découvert ce que c'est il y a environ une année, lors d'une conférence.

Les pratiques étaient donc variées et à l'image d'une école enfantine où l'enseignant avait une liberté quasi totale quant aux choix des activités. Si l'on met cela en lien avec les objectifs de la brochure « *Objectifs et activités préscolaires* » de la CDIP (1992), on peut constater que les enseignantes interviewées se conformaient tout à fait à ce qui était proposé à l'époque.

Deuxième axe : nouveautés présentes dans le quotidien des enseignants suite à l'introduction du moyen « *Dire, écrire, lire* ». (Annexe 9.2.2 : axe 2)

Dans un premier temps, d'un point de vue très global, l'approfondissement des contenus enseignés qu'a apporté le moyen a été mentionné par plusieurs enseignantes. Comme on peut le constater dans l'analyse de l'axe un, de nombreux éléments étaient déjà mis en place par les enseignantes. Cependant, que ce soit au niveau de l'organisation en séquence ou des finalités et des objectifs visés, toutes trouvent qu'elles ont l'occasion d'aller plus loin, de cibler plus les activités et de rebondir à partir de ce qu'elles avaient l'habitude de faire. La question de la liberté laissée à l'enseignant qui utilise ce nouveau moyen est abordée par Nadia qui fait une réflexion intéressante : « *A la fois ça nous laisse peu de liberté et à la fois, on parle avec d'autres et on se rend compte qu'on fait quand même tous différemment* ».

Une autre nouveauté mentionnée par Sabine, Amélie et indirectement Marine est l'écriture émergente, telle qu'elle est présentée dans « *Dire, écrire, lire* ». Jamais auparavant elles n'avaient fait écrire des mots ou des commentaires aux élèves, par peur de faire faux ou de les mettre sur la voie d'un mauvais apprentissage. « *Je savais pas, des fois, s'il fallait répondre à leurs questions en leur disant « oui ça s'écrit comme ça » ou bien « non ça ne s'écrit pas comme ça »* » (Sabine). La gestion des traces écrites et la quantité d'écrit affiché dans la classe n'a pas été concrètement relevé comme nouveauté par les enseignantes. Une seule enseignante, Camille, parle d'un changement de la gestion des traces écrites, car le moyen propose de petits formats (fiches A4) alors qu'elle utilisait auparavant de grand

format (affiche, création en volume, ...). Par rapport à la quantité d'écrit en classe, pas de changements constatés chez les cinq enseignantes. Sabine émet pourtant la crainte de trop s'approcher de la troisième année HarmoS en augmentant quantité d'écrit présent. L'aspect pratique du moyen a été relevé par Camille qui apprécie le fait d'avoir un matériel clé en main, de pouvoir s'y référer et d'avoir à disposition des documents préparés. Elle va cependant garder son ancien matériel, pour diversifier au maximum les pratiques.

Troisième axe : points forts et points faibles du moyen. (Annexe 9.2.3 : axe 3)

Un point fort mentionné par Camille, Amélie et Nadia concerne l'aspect pratique et clé en main du moyen. Ces enseignantes sont contentes de pouvoir s'appuyer sur un moyen préparé pour elles, qui est bien réalisé et qui donne beaucoup d'idées. Cependant, je constate la grande différence d'avis sur un même sujet, car ce point est relevé comme faible par Sabine. Elle trouve qu'il y a un manque d'idées dans les activités proposées. Camille, qui est la seule enseignante interviewée à pratiquer également un enseignement dans les degrés trois et quatre, trouve que ce moyen est tout à fait cohérent avec ce qui suit dans « *Que d'histoires* », moyen d'enseignement actuel de français en trois et quatrième années HarmoS. Abordons ensuite les albums proposés par « *Dire, écrire, lire* ». Camille, Amélie et Nadia ont placé cela dans les points positifs. Bien qu'Amélie pense ne pas utiliser certains albums, toutes trouvent que d'une manière générale le choix a été bien fait, que les albums sont variés et intéressants. Camille a relevé un élément supplémentaire par rapport à la manière de traiter les albums. Elle apprécie le fait de pouvoir les prendre dans l'ordre qu'elle souhaite. Pour Sabine et Marine, l'avantage est que ces albums soient communs à toutes les classes, ce qui devrait mettre en place une sorte de base commune à tous les élèves. L'attractivité du moyen pour les élèves a été relevée comme positive par Camille et Amélie, qui mentionnent un apport bénéfique à la vie de la classe et des élèves motivés et qui en redemandent. Pour Sabine et Marine, le travail est trop basé sur des fiches et trop répétitif quant aux types d'activités proposées et ne motive pas les élèves. Elles supposent même que ceux-ci effectuent

les tâches demandées pour faire plaisir à l'enseignante et non par motivation personnelle. Un dernier élément positif relevé par Amélie est la manière dont l'enfant est mis en contact avec l'écrit, ce qui l'amène à une évolution et une progression plus rapide dans le domaine du français. Les points faibles relevés par les enseignantes sont de divers types. Il y a tout d'abord l'aspect très scolaire qui a été mentionné par deux enseignantes. « *Pour les degrés un et deux ça perd beaucoup de spontanéité et de créativité* » (Nadia). L'évaluation a également été montrée du doigt. Les enseignantes s'avouent peu convaincues. Camille et Sabine trouvent cela très contraignant, elles n'arrivent pas à prendre le temps nécessaire avec chaque élève. Seule Marine a dit ne pas faire les évaluations proposées par « *Dire, écrire, lire* » ; « *Je trouve que, de toute façon, leur feuille donne le résultat. (...) Je suis pas à fond pour faire des bilans et des évaluations... Je trouve qu'ils ont le temps.* ». Deux points faibles ont été mentionnés par Camille : le matériel proposé est parfois prévu en trop petit format et demande à être adapté, tout comme les activités similaires pour les deux degrés qui demandent à être revues dans certains cas. Pour terminer, Sabine et Marine relèvent que plusieurs fautes d'orthographe ont été trouvées dans les fiches d'exploitation.

Quatrième axe : degré d'appropriation du moyen dans sa globalité par les enseignants, sur une échelle de 1 à 10, 1 étant le degré le plus faible et 10 le plus élevé. (Annexe 8.2.4 : axe 4)

Les réponses reçues ont été variées, le degré d'appropriation des cinq enseignantes interviewées se situant entre un et huit. Cependant, les critères qui justifient les réponses sont très divers, même pour des degrés d'appropriation presque similaires. Camille et Amélie disent se situer à huit. Camille le justifie par le fait qu'elle travaille avec des méthodologies dans ses classes de trois ou de quatrième années depuis plusieurs années et que de ce fait c'est devenu une habitude pour elle. Pour Amélie utiliser un tel outil est nouveau et elle s'est investie à fond. Lors de la formation, elle a eu un retour très positif des formateurs. Elle se sent donc plutôt à l'aise dans l'utilisation de ce moyen, même si elle n'a pas encore tout

découvert : « *Je pense qu'il y a encore plein de choses à faire et puis je pense que c'est à force d'utiliser qu'on peut faire de plus en plus de choses* ». Vient ensuite Sabine qui dit être à environ deux sur dix. Elle justifie cela par le fait qu'elle a de la peine à s'approprier ce moyen qui ne lui parle pas tellement. Elle l'explique : « *Moi j'aurais eu besoin d'avoir... C'est bête, mais peut-être des images, des photos d'activités... Là, quand on ouvre le classeur il faut lire et on a l'impression de lire les mêmes choses presque, je trouve, dans les différents albums* ». Nadia se situe à un et demi. Pour elle, la réponse découle de ce qu'elle a fait, proportionnellement au moyen complet. En effet, au moment de l'entretien, elle n'a traité que deux albums et elle a besoin d'en découvrir plus avant d'être à l'aise. « *La description, ce que l'enseignant doit faire, ce que l'élève doit faire, je dois vraiment lire plusieurs fois pour comprendre ce qu'on me demande et où je dois m'arrêter* ». Malgré cela, elle constate qu'il y a des similitudes dans la manière d'exploiter les albums qu'elle a parcourus, ce qui lui permet de qualifier sa réponse de « grand un et demi ». La cinquième enseignante, Marine, dit se situer à un sur dix. Elle exprime le fait d'être débordée, entre l'arrivée du PER, des moyens de français, de mathématiques, de connaissances de l'environnement, etc. De plus, d'après elle, ce moyen n'est pas plaisant, il ne la convainc pas. « *Il nous manque tellement d'infos, on a tellement d'incertitudes sur si notre manière de faire elle est juste ou pas, que moi je préfère pas faire que d'avoir le sentiment de faire faux. J'aime pas faire faux avec des enfants* ».

Cinquième axe : besoins ressentis par les enseignantes au stade actuel de la découverte du moyen. (Annexe 8.2.5 : axe 5)

A nouveau, je constate une grande diversité de réponses. Camille ne ressent actuellement aucun besoin particulier. Pour elle, le tout est d'oser se lancer. Quant au besoin de partager ses expériences avec d'autres enseignantes, elle répond très clairement par la négative. C'est à chacun de s'investir dans sa pratique. En ce qui concerne la découverte de tous les albums, les découvrir lui permettra principalement de voir s'il y a ou non des redondances entre les exploitations proposées ; cependant ce n'est pas un réel besoin pour le

moment. A l'opposé, Sabine, Marine et Nadia ressentent toutes le besoin de partager leur vécu avec des collègues. Ceci leur permettrait d'être rassurées quant à leurs pratiques et de partager leurs idées et leurs expériences. Nadia trouverait intéressant de mettre en place une sorte de bourse d'échange d'idées. Marine ressent, en plus du besoin de contact avec des collègues, un besoin de suivi par une personne formée, disponible pour répondre à ses questions et capable d'atténuer ses doutes. Le besoin de faire le tour des livres avec les élèves, d'avancer dans la pratique est ressenti par Nadia, Amélie et Sabine. En ce qui concerne la formation continue, aucune enseignante n'en ressent formellement le besoin. « *Si on nous propose une formation pour un des livres ou je ne sais pas, c'est pas impossible que je la prenne car je me sens pas complètement à l'aise avec ça. Mais en soi, j'en n'aurais pas vraiment besoin* » (Nadia). Amélie souligne que pour elle, la formation suivie en début d'année était claire et complète ; ce qui lui permet maintenant de vouloir simplement avancer dans la découverte du moyen d'enseignement.

6 Analyse globale

J'ai émis plus haut (partie 4.1) l'hypothèse que les enseignants pouvaient être classés en quatre types de profils. Voici un rappel de ces profils.

Profil 1 : l'enseignant ne pratiquait pas de lecture/écriture émergente avec ses élèves avant l'introduction de « *Dire, écrire, lire* ». Actuellement, malgré l'introduction du moyen, celui-ci ne met toujours pas de telles situations en place.

Profil 2 : l'enseignant ne pratiquait pas ou peu de lecture/écriture émergente et propose actuellement de telles situations, grâce à l'introduction du moyen.

Profil 3 : l'enseignant proposait à ses élèves des situations de lecture émergente et/ou d'écriture émergente dans sa classe et le fait toujours, en combinant ses anciennes pratiques aux propositions de « *Dire, écrire, lire* »

Profil 4 : l'enseignant mettait en place des situations de lecture/écriture émergente dans sa classe, mais malgré l'introduction du moyen, il traite la composante lecture/écriture émergente de la même manière qu'auparavant, sans recourir à « *Dire, écrire, lire* ».

Voici ci-dessous un tableau qui met en tension les outils (EEP, LEP, DA), les profils proposés dans les hypothèses ainsi que les réponses des enseignantes. Rapidement, dans mon analyse, il est apparu que les enseignantes interviewées n'appartiennent pas forcément à un profil unique. Effectivement, leurs réponses concernant les pratiques antérieures et postérieures à l'introduction du moyen ne permettent pas de les faire correspondre de manière constante à un profil. Ceci est dû au fait que les pratiques mises en place pour les différents outils ne sont pas toujours les mêmes.

Le tableau ci-dessous présente les appartenances des enseignantes aux différents profils.

	Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4
EEP			Camille	
		Sabine		
	Marine			
		Amélie		
			Nadia	
LEP			Camille	
			Sabine	
			Marine	
			Amélie	
		Nadia		
DA			Camille	
			Sabine	
			Marine	
			Amélie	
			Nadia	

Penchons-nous tout d'abord sur l'outil « **écriture émergente provisoire** » (EEP). Comme nous avons pu le voir précédemment, l'écriture émergente ne faisait auparavant pas partie du curriculum prescrit. Ceci est souligné par Amélie qui s'explique : « *C'est vrai que je faisais pas beaucoup parce qu'avant on nous disait que c'était pas forcément bien parce qu'ils écrivent n'importe quoi et c'est pas forcément ce qu'il fallait* ». Il n'est donc pas étonnant de voir que, sur les cinq enseignantes, trois n'en pratiquaient pas ou peu. Ce qu'il me semble important de relever est la situation de Marine qui se trouve dans le profil 1. En l'interrogeant, je me suis rendu compte d'une situation d'opposition au nouveau moyen.

« Tout devient fiche. Ça apporte rien... Moi franchement de voir un enfant comment il écrit sous son dessin, ben voilà, je trouve que ça apporte pas grand chose. Alexis... je savais qu'il saurait écrire. J'avais pas besoin de ça pour ça... C'est pas une grande découverte grâce à « Dire, lire, écrire ».

L'écriture émergente ne fait donc pas partie de ses pratiques d'enseignantes, ce qui est contraire aux apprentissages fondamentaux présentés par le plan d'études dans la brochure « langues » : « *production d'écrit en écriture émergente et en dictée à l'adulte* » (PER., 2010, p.22) et par le moyen officiel « *Dire, écrire, lire* » (2011).

Prenons maintenant l'outil « **lecture émergente provisoire** » (LEP). Les résultats obtenus sont déjà plus unanimes que dans le premier outil. Une seule enseignante ne mentionne pas spontanément la lecture émergente provisoire dans ses pratiques antérieures à l'introduction du moyen. Cette majorité d'enseignantes qui mettait en place des situations de lecture émergente n'est pas surprenante. La pratique était davantage répandue. Pour expliquer cela, des liens sont possibles avec la brochure « *Objectifs et activités préscolaires* » : « *L'enfant trouve dans sa classe un climat de confiance incitant à la communication qui lui permet de : ... observer, comparer et donner du sens à des écrits variés proposés par lui-même ou par l'enseignant* ».

Concernant les deux outils traités ci-dessus, il est ressorti de tous les entretiens menés qu'avec l'introduction du nouveau moyen, les contenus de pratiques déjà mises en place sont approfondis et plus poussés qu'auparavant, grâce à « *Dire, écrire, lire* ».

Le troisième outil présenté dans le tableau est la « **dictée à l'adulte** » (DA). De manière très spontanée, toutes les enseignantes ont mentionné la dictée à l'adulte dans leurs pratiques antérieures à l'introduction du moyen. En soi, dans « *Dire, écrire, lire* », la dictée à l'adulte ne fait pas partie de la situation d'apprentissage « lecture écriture émergente provisoire », mais j'y reviendrai plus loin. Le fait est que les cinq enseignantes avaient et ont recours à cet outil. La question qui se pose maintenant est la manière de pratiquer la dictée à l'adulte. Comme mentionné précédemment, la dictée à l'adulte se retrouve dans le curriculum prescrit dès 1992. Cependant, à ce moment-là, aucune indication quant à la manière de procéder n'était donnée ; le passage à l'écrit n'était pas mis en avant, contrairement à la situation actuelle. Les rôles de l'élève et de l'enseignant ont changé. Dans les pratiques plus

anciennes, l'enseignant avait pour rôle de *retranscrire* ce que l'élève disait, sans forcément s'attarder sur la syntaxe, sur l'acquisition d'un oral « écrivable », etc. L'activité de l'enseignant était assimilable à une « prise de notes ». Actuellement, des indications précises sont données et le rôle de l'enseignant n'est plus le même. Dans la brochure « Langues » du plan d'études romand (2010), la rubrique « conceptualisation de la langue à l'écrit » présente les apprentissages fondamentaux visés dans l'approche de la langue écrite, avec notamment la dictée à l'adulte : « *découverte des concepts « mots » et « lettres », segmentation d'un énoncé en mot* » (p.22). Dans Auvergne et al. (2011a) ces précisions se trouvent principalement dans la composante « *dire, écrire, lire des mots* » (p.17). Ma méthodologie ne me permet pas de préciser si les enseignantes pratiquent la dictée à l'adulte comme proposée dans « *Objectifs et activités préscolaires* » (1992) ou comme proposée dans Auvergne et al. (2011a).

J'ai constaté, lors de mes entretiens, un amalgame quasi récurrent. Lorsque j'ai interrogé les enseignantes sur les pratiques en écriture émergente qu'elles mettaient en place avant l'introduction du moyen, j'ai obtenu plusieurs fois la réponse « je faisais de la dictée à l'adulte ». Cependant, si l'on se réfère aux ouvrages de Saada-Robert (2005) ainsi que d'Auvergne et al. (2011b), la dictée à l'adulte ne fait pas partie de la situation-problème « lecture/écriture émergente ». La confusion prend naissance, à mon avis, dans l'étape deux du classeur des séquences didactiques de « *Dire, écrire, lire* » (Auvergne et al., 2011a) : « *passage à l'écriture* ». Effectivement, et la lecture/écriture émergente, et la dictée à l'adulte sont différents moyens pour mettre l'enfant en situation de production d'écrit (de même que le texte de référence et la production textuelle orthographique qui viennent plus tard). Dans la situation de dictée à l'adulte, l'enfant délègue la tâche d'écriture à l'adulte alors que lui-même se concentre sur l'énonciation d'un oral écrivable. Cette situation diffère donc de l'écriture émergente où l'enfant occupe lui-même le rôle de scripteur.

Penchons-nous maintenant sur les objectifs liés à ma méthodologie. Bien que certaines pistes de réponse puissent être données, aucune ne fait l'unanimité. En effet, nous l'avons vu plus haut, les avis des enseignants sont d'une grande diversité. Le premier objectif (voir si les enseignants sont favorables à l'utilisation d'un moyen d'enseignement en première et deuxième HarmoS) est le seul qui n'intervient pas directement dans mon guide d'entretien. Par contre, les réponses et les attitudes des enseignantes permettent, à mon avis, d'émettre des pistes de réponse. Trois enseignantes sur cinq semblent être favorables à l'utilisation du moyen d'enseignement, surtout Camille qui le considère comme un outil de travail désormais indispensable. Les deux enseignantes les plus réticentes sont Sabine et Marine. Sabine, pourtant, commence à comprendre la logique du fonctionnement en séquence et attend de voir si des progrès sont constatés chez les élèves alors que, de son côté, Marine a plus de peine à accepter le moyen : *« Je vois pas bien comment c'est si important de savoir lire une année plus tôt ou écrire une année plus tôt. Je vois pas bien ce que ça change dans le fond. Après, je suis plus radicale... je trouve ça vraiment pas terrible »*. En ce qui concerne le deuxième objectif (voir si les enseignants sont ouverts aux pratiques de lecture et d'écriture émergentes), je constate que certaines enseignantes sont perturbées par cette nouveauté. Comme mentionné plus haut, Amélie a, durant sa formation et ses premières années d'enseignement, entendu des propos tout à fait contraires à ce qui est présenté dans le moyen *« Dire, écrire, lire »*. On peut alors aisément comprendre que les enseignantes qui ont été formées de la sorte soient préoccupées. Cependant, je les ai pour la plupart trouvées très ouvertes à l'expérimentation et motivées à s'investir. *« Je trouve que c'est assez intéressant de voir ceux qui écrivent des lettres ou ceux qui font des montagnes et voilà... Où ils en sont par rapport à l'écriture. L'écriture émergente, ça je trouve que c'est bien »* (Amélie). En ce qui concerne les deux derniers objectifs (voir si les enseignants mettaient en place des situations de lecture/écriture émergente avant l'introduction de *« Dire, écrire, lire »* et voir quelles nouveautés sont amenées par l'arrivée du moyen dans les classes), des réponses ont pu être données dans l'analyse par axe.

Pour tenter de répondre à ma question de recherche qui est « *comment les enseignants des degrés 1-2 HarmoS ont-ils intégré le nouveau moyen « Dire, écrire, lire » dans leurs classes; et quelles modifications ou nouveautés dans leur pratique expriment-ils par rapport à la prise en compte de la lecture/écriture émergente* », je commencerais par dire qu'il faut faire attention à ne pas tomber dans une généralisation. J'ai constaté que répondre à cette question n'est pas évident car chaque enseignante à une manière différente de comprendre le moyen et de l'utiliser. En ce qui concerne l'appropriation de « *Dire, écrire, lire* » trois enseignantes sur cinq se sont approprié le moyen d'une manière que je qualifierais de « bonne ». En effet, bien qu'elles ne soient pas encore toutes à l'aise avec les procédures présentées, Camille, Amélie et Nadia sont ouvertes au changement et motivées. A l'opposé, Marine et Sabine présentent plus de réticence face au moyen, parfois cela est même assimilable à un refus d'entrer en matière. Dans ce refus de s'investir se trouve une sorte de peur, notamment la peur de faire faux avec les enfants. Elles refusent de considérer les enfants comme des cobayes. Il y a à mon avis deux problèmes. Le premier est de l'ordre de la compréhension, le deuxième de la volonté des enseignantes. En ce qui concerne la compréhension, certains éléments méconnus pourraient aider à une meilleure appropriation du moyen. En effet, des recherches sur l'entrée dans l'écrit ont été initiées il y a plus de dix ans par L. Rieben puis poursuivies par M. Saada-Robert. Ces études sont présentées sur le site Internet de « la maison de petits » à Genève. Les quatre situations-problèmes ont été élaborées et étudiées dans un contexte scolaire et leur efficacité a été prouvée. Les enfants des classes actuelles ne sont donc pas les cobayes du moyen. La volonté des enseignantes constitue l'autre élément important. A maintes reprises dans notre formation nous avons entendu que le dynamisme et la motivation de l'enseignant ont une influence sur la classe et les élèves. J'ai remarqué que deux des enseignantes sont entêtées dans leur refus d'entrer dans la pratique du moyen, et j'émetts l'hypothèse que cela a une influence sur les élèves. Elles sont les deux seules enseignantes sur les cinq interviewées à m'avoir dit que les élèves ne prenaient pas de plaisir à travailler avec « *Dire, écrire, lire* » mais qu'ils le faisaient « pour la

maîtresse ». Pour certaines enseignantes, un aspect compliquant l'entrée dans le moyen est le côté scolaire du travail demandé aux enfants. J'ai aussi constaté une peur de trop s'approcher du travail de la troisième année et de perdre la spontanéité des « petits degrés ».

Des différences entre les enseignantes sont également à relever en ce qui concerne les pratiques en lecture/écriture émergente suite à l'introduction du moyen. Auvergne et al. (2011a) laisse une certaine liberté aux enseignantes dans la manière d'exploiter le moyen. Les livres peuvent être traités dans un ordre aléatoire, les activités sont à choix. D'une manière générale, soit la lecture émergente, soit l'écriture émergente constitue une nouveauté dans la pratique des cinq enseignantes. Camille est celle qui fonctionnait de la manière la plus proche de ce qui est actuellement proposé. Toutes ont admis aller plus loin grâce aux propositions séquentielles du moyen. Pour revenir à cette liberté offerte par « *Dire, écrire, lire* », j'ai remarqué que les enseignantes les plus anxieuses ou qui doutent se cantonnent au cadre proposé, alors que les autres vont encore plus loin en agrémentant les différentes phases d'activités supplémentaires. Amélie par exemple a fait faire à ses élèves un dossier sur « le livre des si », dossier qui va au-delà des propositions de « *Dire, écrire, lire* ».

Bien sûr, les enseignantes sont en pleine découverte du moyen. La manière dont elles ont commencé de l'exploiter n'est, à mon avis, pas sans influence sur la suite, mais de nombreux changements et progressions sont encore possibles. Il serait intéressant de reconduire une recherche sur ce thème dans quelques années, lorsque les enseignantes auront expérimenté tous les albums et se seront fait une idée plus concrète sur le moyen, en ayant la distance nécessaire.

7 Conclusion

Au terme de ce travail, j'ai le sentiment d'avoir acquis de nombreuses connaissances qui me seront très utiles pour ma future vie professionnelle. Je pense notamment aux lectures que j'ai effectuées ainsi qu'aux pratiques diversifiées que m'ont présentées les enseignantes interrogées; à leur manière de s'impliquer dans leur métier, à leur volonté de bien faire les choses.

Si le travail était à refaire, je souhaiterais élargir mes lectures afin d'étoffer les références et les liens à la théorie. En ce qui concerne ma méthodologie, je trouve qu'elle n'était pas assez ciblée. Ma question de recherche était notamment axée sur la lecture/écriture émergente ; mais ma méthodologie m'a apporté des réponses plus globales. L'appropriation du moyen par les enseignantes est une question intéressante, bien qu'il soit complexe de tirer des conclusions avec un échantillon de cinq enseignantes. Cela m'a cependant permis de découvrir des points de vue parfois très opposés et m'a fait réfléchir à mes propres valeurs. J'ai quelques fois été déstabilisée face au regard très critique de certaines enseignantes durant les entretiens. Il était parfois difficile de garder un rôle neutre alors que j'avais envie d'exposer mon point de vue, d'apporter des éléments vus pendant ma formation.

J'ai pu constater que l'appropriation du moyen et les modifications de pratique en lien avec les nouveautés du Plan d'études ne dépendent pas des années de pratique des enseignantes. En effet, les cinq enseignantes interviewées peuvent être qualifiées d'expertes (en vue du nombre d'années d'enseignement) et leurs manières de s'approprier le moyen sont d'une grande diversité.

Si je devais poursuivre ce travail dans l'état, je m'orienterais vers la situation-problème « dictée à l'adulte ». En effet, nous avons vu que toutes les enseignantes en mettent en place. Il serait intéressant d'aller sur le terrain voir la manière dont elles le font.

Poursuivent-elles comme prescrit dans les précédents curriculums ou ont-elles modifié leurs pratiques avec les changements de plan d'études et l'introduction du moyen ? Afin d'observer de telles situations, je pourrais par exemple me référer aux critères présents dans les grilles d'évaluation présentées par « *Dire, écrire, lire* » (2011).

8 Bibliographie

Aubut, R., & Taylor, J. (2004, 12). *La littératie au service des apprentissages: rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4e à la 6e année*. Consulté le 02 10, 2013, sur <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel/literacyf.pdf>

Auvergne, M., Jaquier, M.-C., Lathion, F., Rouèche, A., Richoz, C., & Saada-Robert, M. (2011). *Des albums pour dire écrire lire: séquences didactiques*. Neuchâtel: CIIP.

Auvergne, M., Jaquier, M.-C., Lathion, F., Rouèche, A., Richoz, C., & Saada-Robert, M. (2011). *Dire écrire lire au cycle 1 de l'école romande*. Neuchâtel: CIIP.

Brigaudiot, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris: Hachette.

Chenau, J-P. (2005). L'enseignement "rénové" du français: chronique d'un désastre annoncé. Dans G. Wettstein-Badour, F. Bosset, J.-P. Chenau, & F. Truan, *Apprendre à lire et à écrire, bilan critique et propositions* (Vol. 35). Lausanne: Patronal, Centre.

CIIP. (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande*. Neuchâtel: CIIP.

CIIP. (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Neuchâtel: CIIP.

Conférence des chefs des départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CDIP). (1992). *Objectifs et activités préscolaires*. La Chaux-de-Fonds: Favre SA.

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), U. (Éd.). (s.d.). Consulté le 03 01, 2013, sur La maison des petits: <http://maisondespetits.ch/>

Gauthier, C., & Tardif, M. (2005). *La pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.

Giasson, J. (2010). *La lecture, de la théorie à la pratique* (éd. 3). Bruxelles: Groupe De Boeck s.a.

Giddey, V. (1991). *L'éducation, fille de l'histoire*. Yens-sur-Mages: Cabédita.

Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. Dans D. Périsset Bagnoud, E. Pagnossin, & D. Martin, *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin: L'apprentissage de la lecture* (Vol. 1, pp. 37-56). Neuchâtel: CDHEP.

Goigoux, R., & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école: tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris: Retz.

Groothuis, P. (2013, manuscrit soumis pour publication). *Les tâches de production écrite enseignées en 2ème année d'école enfantine: tension entre les notions de références et les objets enseignés*. Neuchâtel: Repères 47.

Minois, G. (2006). *Les grands pédagogues, de Socrate aux Cyberprofs*. Paris: Editions Louis Audibert.

Pellaton, M. (1998). *Histoire de l'école*. Mouans-Sartoux: Periscope.

Rieben, L. (2004). Le 21ème siècle verra-t-il (enfin) la disparition des polémiques stériles sur l'apprentissage de la lecture? Dans D. P. Périsset Bagnoud, *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin: L'apprentissage de la lecture* (Vol. 1, pp. 17-25). Neuchâtel: CDHEP.

Saada-Robert, M. (2007). Ecrire pour apprendre à lire au cycle -2+2: le cas de la lecture/écriture émergente à 4 ans. *conférence publique*. Haute Ecole Pédagogique BEJUNE.

Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K., & Veuthey, C. (2005). *Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit*. Genève: Cahier de la section des sciences de l'éducation.

Thévenaz-Christen, T. (2004). *La dictée à l'adulte ou à un médiateur "expert" : Une puissante machine pour entrer dans l'écrit et produire un genre de texte*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE).

Vial, J. (2004). *Que sais-je, Histoire de l'éducation*. Paris: Puf.

Wolfs, J. (2007, 04). *Decroly, 100 ans déjà*. Consulté le 02 14, 2013, sur Université libre de Bruxelles: Esprit libre: <http://www.ulb.ac.be/espritlibre/html/el042007/35.html>

9 Annexes

9.1 Guide d'entretien

Dans le cadre de mon travail de mémoire de bachelor, je m'intéresse à l'appropriation du nouveau moyen « Dire, écrire, lire » par les enseignants des degrés 1 et 2 HarmoS, ainsi qu'à leur manière d'intégrer la lecture/écriture émergente dans leur classe.

Je souhaite donc mener des entretiens avec des personnes qui, comme vous, enseignent dans ces degrés-là. Je vous remercie d'ores et déjà d'avoir accepté de me rencontrer.

Axe 1: Revenons un peu en arrière ; avant d'avoir un moyen officiel en 1^{ère} et 2^{ème} HarmoS; mettiez-vous en place dans vos classes des activités de lecture et/ou d'écriture émergente ? Sous quelle forme ?

Relances possibles :

- Travail par dictée à l'adulte ?
- Travail à partir d'albums ?
- Présence de l'écrit dans la classe ? Les élèves y étaient-ils confrontés ?
- Traces d'écrits recueillies ?

Axe 2: Quelles sont les nouveautés dans votre quotidien d'enseignant après la mise en place du nouveau moyen ?

Relances possibles :

- Travail à partir d'albums ?
- Travail sur la lecture/écriture émergente ?
- Utilisation des traces d'écrits des élèves ?
- Changement dans la quantité d'écrit dans la classe ?
- Procédure d'évaluation régulière ?
- travail en séquence ? notion de progression ?

Axe 3: Quels sont d'après vous les points forts et les points faibles de ce moyen ?

Relances possibles :

- Travail à partir d'albums ?
- Choix de ces albums ?
- Choix des activités laissé aux enseignants (quantité et contenu) ?
- Descriptifs de séquence destinés à l'enseignant ?
- Similitude des activités entre 1 et 2 HarmoS ?
- Réceptivité des élèves ?
- Progression des élèves dans leurs productions d'écrits ou d'oral ?
- Procédure d'évaluation régulière ?

Axe 4 : Sur une échelle de 1 à 10, 1 étant le degré le plus faible et 10 le plus élevé, où situeriez-vous à ce jour votre degré d'appropriation du moyen dans sa globalité et pourquoi ?

Critères possibles :

- Temps de préparation
- Temps de suivi des travaux d'élèves
- Clarté du moyen
- Albums à utiliser
- Evaluations à mener

Axe 5 : Après avoir suivi la formation et testé le moyen dans votre classe, quels sont les besoins que vous ressentez encore pour vous approprier au mieux le moyen ?

Relances possibles :

- Besoin de pratique
- Formation continue
- Echanges entre enseignant(e)s
- Exploitations de tous les albums

Pour terminer, quelques questions plus précises sur vous :

- Quelle formation avez-vous suivie pour devenir enseignant dans les degrés 1 et 2 Harnos ?
- Enseignez-vous dans un milieu plutôt qualifiable de rural ou d'urbain ?
- Combien d'élèves de 1^{ère} et de 2^{ème} Harnos avez-vous dans votre classe ?
- Etes-vous le seul enseignant de la classe ou êtes-vous en duo ?
- Depuis combien de temps enseignez-vous ?
- Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous? 21 – 30 ? / 31 – 40 ? 41 – 50 ? 51 – 60 ?
+ 60 ?

9.2 Tableaux de présentation des résultats par axe

9.2.1 Axe 1

Recueil des données par axe thématique	
Axe 1:	Les enseignants mettaient-ils en place des activités de lecture et/ou d'écriture émergente avant l'introduction du moyen "Dire, écrire, lire"?
Camille	<p>Je travaillais depuis plusieurs années déjà à l'approche de la lecture en introduisant des albums illustrés, en choisissant des mots d'albums illustrés ; des mots avec des polices d'écriture différentes, sur lesquels l'enfant pouvait s'appuyer et repérer et chercher dans l'album. C'était souvent des cartes à glisser dans l'album, des mots simples, seuls. Sans savoir lire ! Je leurs demandais pas du tout de savoir lire ! C'était une comparaison de lettres, de mots longs, de mots courts. Et, pour les enfants qui avaient beaucoup de facilité, je faisais un travail différencié en abordant différentes polices d'écriture.</p> <p>Je crois que j'ai toujours pratiqué l'approche de la lecture, l'entrée dans la lecture, de tout temps. Et l'écriture émergente, n'est pas nouveau du tout non plus pour moi, par contre je la mettais davantage sous forme de dictée à l'adulte...</p> <p>Ces dernières années, j'ai introduit l'écriture émergente mais dans un axe beaucoup moins poussé qu'aujourd'hui. Donc c'est à dire je demandais à l'enfant simplement en voyant une image d'éléphant d'écrire à côté le mot éléphant, comme il l'imagine bien entendu. Sa façon, sa réalisation...</p>
Sabine	<p>On était déjà un petit peu dans ce qu'on nous propose. On utilisait beaucoup les albums. On faisait beaucoup d'approches de l'écrit en perception visuelle, pour la lecture globale je dirais. On faisait déjà de l'approche aussi des images ; des puzzles, et des choses comme ça.</p> <p>La dictée à l'adulte, on faisait déjà. Mais ce qu'on faisait pas, c'était vraiment cette écriture émergente où on propose à l'enfant d'écrire avec les moyens qu'il a.</p>
Marine	<p>On donnait une page où les lignes étaient découpées et ils devaient reposer les phrases les unes sur les autres à l'endroit correct.</p> <p>C'était toujours de la dictée à l'adulte. Ça, l'écriture émergente, on en a entendu parler il y a.... une petite année.</p>
Amélie	<p>On faisait déjà de la lecture ou de l'écriture. La lecture c'était par exemple sur des fiches où il fallait reconnaître des mots, par exemple entourer tous les mots « soleil » et puis tu mets pleins de mots différents qui commencent par « so » ou comme ça, et ils doivent les reconnaître. On avait déjà inventé des histoires en Kamishibaï où ils faisaient des dessins et après ils inventaient un texte</p> <p>La dictée à l'adulte, par exemple à Noël, ils devaient dessiner le cadeau qu'ils avaient préféré et ensuite ils venaient nous dire ce qu'ils avaient dessiné et il fallait écrire « mon cadeau préféré c'est... » et pourquoi c'est leur cadeau préféré. Et moi j'en prenais note. On faisait moins d'écriture émergente, ça c'est vrai que je faisais pas beaucoup parce qu'avant on nous disait que c'était pas forcément bien .</p>
Nadia	<p>Beaucoup de dictées à l'adulte, des exercices où les élèves écrivaient comme ils pensaient. On faisait une, deux fois ou trois fois dans l'année. A Noël, on disait « qu'est-ce que t'as envie de recevoir pour Noël ? » et ils dessinaient puis ils dictaient.</p> <p>Parfois je racontais un début d'histoire et eux devaient inventer la fin, puis chacun illustrait une page et puis ils dictaient l'histoire.</p>

9.2.2 Axe 2

Recueil des données par axe thématique	
Axe 2:	Quelles sont les nouveautés dans votre quotidien d'enseignant après la mise en place du nouveau moyen ?
Camille	<p>J'ai pas besoin de créer ! Tout est là. En travaillant en duo, ce qui est le cas, pour avoir une suite logique dans la méthodologie il faut que l'on planifie. Ce que l'on faisait pas avant.</p> <p><i>En ce qui concerne les traces écrites:</i> ça change parce que c'est beaucoup plus scolarisé. Alors que moi je travaillais beaucoup, dans le volume, dans la dimension : des grandes affiches, des grands panneaux, et là tout est ramené à une page A4.</p> <p><i>En ce qui concerne le travail en séquence, est-ce nouveau?</i> C'est beaucoup plus précis, ça devient très ciblé. Avant, moi je savais où je voulais emmener mes élèves, je savais que je voulais travailler tel domaine mais, on va dire, sans démarche particulière.</p>
Sabine	<p>Je dirais la grande nouveauté c'est vraiment cette écriture. Et puis c'est là qu'on a finalement plein de questions, plein d'appréhension, plein de doutes, parce qu'on a aucun recul.</p> <p><i>Au niveau de la quantité d'écrit présent dans la classe, est-ce que ça a changé?</i> Non, pour l'instant pas. Mais je pense qu'on devrait, j'ai l'impression qu'on devrait aller plus vers cet écrit. Mais quelque part, on n'a non plus pas envie d'aller vers une 3ème Harmos.</p> <p><i>L'organisation sous forme de séquence, est-ce nouveau?</i> Oui pour moi c'est assez nouveau quand même. Dans le sens où bon, avant, on y allait un petit peu selon nos envies, selon aussi notre feeling... Là j'ai l'impression que ces séquences ... Alors ça me coinçait au début je me disais « ah ben tiens, il faut que je fasse ça avant ça, il y a un suivi », puis finalement ça devient quand même assez logique je trouve.</p>
Marine	<i>N'exprime aucune nouveauté particulière en plus que sa collègue. Semble être en accord avec elle, complète par d'autres exemples.</i>
Amélie	<p>On a vraiment des livres précis et plus adaptés à être travaillés. On voit qu'il y a beaucoup de choses qu'on faisait déjà, mais qu'on faisait un petit peu. On allait moins jusqu'au bout. Maintenant je trouve que c'est plus complet ! Comme je l'ai dit avant, l'écriture émergente est une nouveauté.</p> <p><i>En ce qui concerne les procédures d'évaluation, est-ce nouveau?</i> C'est vrai qu'on évaluait en gros, on évaluait comme ça, tandis que maintenant c'est beaucoup plus précis. Je suis pas sûre que ça soit bien...</p> <p><i>Le travail organisé en séquence, est-ce nouveau?</i> Non pas spécialement. Ça on faisait déjà. La découverte du livre puis la lecture du livre, les hypothèses... On fait peut être un peu plus, mais c'est des choses qu'on a toujours fait.</p>
Nadia	<p>Plus de structuration, ça va plus loin quand même. Avant, ben voilà, une dictée à l'adulte pis on s'arrêtait là, tandis que là, on reprend, on rebondit, on va plus loin.</p> <p><i>En ce qui concerne le travail en séquence, est-ce nouveau?</i> On partait quand même d'un début et on avançait petit à petit, mais c'était moins structuré, beaucoup moins... Mais là ça l'est quand même presque trop des fois. Ça nous laisse pas beaucoup de liberté.</p> <p><i>En ce qui concerne la procédure d'évaluation...</i> C'est nouveau de les évaluer si précisément et de garder vraiment une trace « ce jour-là, c'est ça » ou « après cette période-là, c'est ça ». Tandis qu'avant, c'était beaucoup plus global.</p>

9.2.3 Axe 3

Recueil des données par axe thématique		
Axe 3:	Quels sont d'après vous les points forts et les points faibles de ce moyen ?	
	Points positifs	Points négatifs
Camille	<p>Le point fort c'est de pouvoir s'appuyer sur un travail bien réalisé. J'ai pu travailler que trois albums, les trois albums sont intéressants.</p> <p>Les élèves ils ont apprécié, ils se sont piqués au jeu, ils sont enthousiastes.</p> <p>La méthode est vraiment en cohérence avec les besoins qui sont demandés en troisième HarmoS.</p> <p>Cette méthodologie, elle correspond.</p> <p>L'avantage de cette méthodologie c'est que tu peux choisir ces albums dans le désordre.</p>	<p>C'est (<i>le matériel</i>) parfois trop petit. C'est aussi trop petit pour écrire les prénoms des enfants.</p> <p><i>Concernant les activités en commun pour les degrés un et deux HarmoS</i>: il y a certaines activités, il faut vraiment les adapter.</p> <p>Je ne suis pas encore complètement convaincue des évaluations.</p>
Sabine	<p>Les points forts, je dirais qu'on a découvert différents albums, c'est des albums qu'on va retrouver dans les autres classes, qui vont être quelque chose de commun pour toutes les classes. Je pense qu'on peut en faire quelque chose d'intéressant en se mettant peut-être un peu plus ensemble entre enseignantes.</p> <p>Il y aura des progrès donc ils vont voir qu'ils évoluent (<i>les élèves</i>). C'est comme ces portfolios tu te dis « ben voilà, tu vois maintenant, tu as fait des progrès » alors c'est peut-être là qu'on verra le bénéfice de tout ça...</p>	<p>Je trouve que c'est pas assez créatif, ce qu'on nous propose. C'est très très très scolaire (...) et c'est ce que nous on veut pas. Les activités, le manque d'idées d'activités qu'on nous propose. Donc quand je regarde ces albums, que je regarde ce qu'on propose, il y a rien qui me fait vraiment envie.</p> <p>Les fautes d'orthographe... On se dit ben voilà, c'est de nouveau quelque chose qu'on peut pas tirer et utiliser. Il faut corriger.</p> <p>Je trouve que c'est très contraignant ces évaluations. Donc j'y vais un petit peu comme je faisais avant.</p>
Marine	<p>C'est faire en sorte que tout le monde ait à peu près les mêmes bases dans chaque classe... Se dire qu'il y a quand même une sorte de tronc commun entre guillemets. Mais ça sera jamais complètement commun parce que chacun ira quand même à sa dose.</p>	<p>Faire un dessin de leur passage préféré, ça les passionne pas. Ils le font pour nous faire plaisir.</p> <p>Moi je fais pas d'évaluation.</p>
Amélie	<p>La démarche est bien et elle donne plein d'idées.</p> <p>Dans ma classe, les enfants ont adoré, c'était que du positif par rapport à la vie de la classe et puis comme ils ont intégré ça.</p> <p><i>Par rapport aux albums proposés dans le moyen...</i> Il y en a pas mal de bien je trouve, bon il y en a quelques uns que je pense ne pas utiliser. Ça donne l'idée pour des autres albums et après on peut faire nos fiches nous-mêmes et travailler nous-mêmes. Il y a un peu de toute sorte.</p> <p>Grâce à ce moyen ils sont déjà plus évolués (<i>les élèves</i>). Ils reconnaissent par exemple le « s » de « si », ou s'il y a un « si » à quelque part.</p> <p>Ils prennent beaucoup plus contact avec l'écrit et plus vite</p>	<p>C'est peut-être l'évaluation. Je suis pas trop évaluation.</p>
Nadia	<p>Ça nous amène assez loin, c'est du matériel qui est pour nous enfin bien préparé dans le sens où on peut utiliser ça comme ça, on n'a pas besoin de réfléchir.</p> <p>Ça permet un éventail de livre assez large, et je trouve que le choix des livres est bon.</p> <p>Visiblement ça permet quand même des approches différentes d'un livre à l'autre, c'est quand même pas toujours pareil.</p>	<p>Les points faibles, je trouve que c'est très très très scolaire.</p>

9.2.4 Axe 4

Recueil des données par axe thématique	
Axe 4:	Sur une échelle de 1 à 10, 1 étant le degré le plus faible et 10 le plus élevé, où situeriez-vous à ce jour votre degré d'appropriation du moyen dans sa globalité et pourquoi ?
Camille	Je dirais huit. Je pense que la raison particulière, c'est que ça fait cinq ans que je travaille avec des méthodologies pour les degrés trois et quatre. Pour moi une méthodologie, j'y vais toutes les semaines. C'est un complément obligatoire, c'est un outil de travail. Pour moi c'est nouveau sans l'être.
Sabine	Pour l'instant moi je serais à deux ! Je sais pas... non mais je serais très bas en tout cas. Pourquoi ? Parce que c'est quelque chose où j'ai pas envie d'entrer, enfin... J'ai de la peine à entrer dedans, j'ai de la peine à utiliser ce classeur que je trouve pas parlant. Moi j'aurais eu besoin d'avoir... C'est bête, mais peut-être des images, des photos d'activités.
Marine	Je dirais que je suis à un parce que justement, déjà c'est des documents qui sont longs à lire. On a eu le PER il y a deux ans, il y a eu ça, il y a les maths... c'est des immenses pavés et franchement on a encore pleins d'autres choses à faire. Et une fois qu'on le lit on se rend compte qu'il nous manque tellement d'infos, qu'on a tellement d'incertitudes sur si notre manière de faire elle est juste ou pas, que moi je préfère pas faire que d'avoir le sentiment de faire faux. J'aime pas faire faux avec des enfants, ça m'embête. Alors c'est pour ça que je l'utilise finalement très peu, parce que ça me plaît pas beaucoup, c'est vraiment pas fun, et en plus moi je suis pas convaincue de la méthode.
Amélie	Je pense huit parce qu'on est allé déjà très loin quand on a fait le cours pour montrer ce qu'on avait fait. Je pense qu'en tout cas avec cette classe-là on est déjà allé plus loin que ce qu'on ce qui était demandé. Je pense qu'il y a encore plein de choses à faire et puis je pense que c'est à force d'utiliser qu'on peut faire de plus en plus de choses. En tout cas je me sens pas mal à l'aise avec ce moyen.
Nadia	Je suis à un et demi parce qu'il y a une dizaine de livre et qu'on en est au deuxième et que ma collègue et moi on a pas du tout été regarder ce qui se faisait pour les autres livres. En attaquant le deuxième je me rends compte qu'il y a beaucoup de similitudes donc je suis peut-être à un peu plus qu'un et demi mais... Pour moi c'est pas du tout un moyen qui est encore acquis. La description, ce que l'enseignant doit faire, ce que l'élève doit faire, je dois vraiment lire plusieurs fois pour comprendre ce qu'on me demande et où je dois m'arrêter.

9.2.5 Axe 5

Recueil des données par axe thématique	
Axe 5:	Après avoir suivi la formation et testé le moyen dans votre classe, quels sont les besoins que vous ressentez encore pour vous approprier au mieux le moyen ?
Camille	<i>Auriez-vous besoin de formation continue?</i> Non! C'est bon ! <i>Et de contacts avec d'autres enseignants?</i> Non pas du tout! A un moment donné, il faut savoir se prendre en charge. Une fois qu'on met un pied dedans, on se rend compte que ça fonctionne, on passe au deuxième pied, et voilà!
Sabine	Du vécu et puis du partage d'expérience avec d'autres enseignantes. Il faut qu'on aille plus loin et qu'on continue avec plusieurs albums. Peut-être qu'on se rassurerait aussi avec les autres maîtresses. Qu'on se rencontre, pourquoi pas, dans les villages autour. Qu'on se dise qui à fait quoi, qu'est-ce que vous en avez pensé.
Marine	Du partage d'expérience avec d'autres enseignantes ou avec un formateur qui soit capable de vraiment nous expliquer et de répondre à nos questions quand on a un doute.
Amélie	Je sais pas du tout parce que d'après ce que j'ai entendu par les formatrices, elles trouvaient que c'était totalement ça qu'il fallait faire. C'est donc plutôt un besoin de pratique avec les enfants que de cours. Je pense pas qu'on pourra apprendre beaucoup plus. Je pense que c'était assez clair leur formation.
Nadia	Des contacts avec d'autres collègues qui sont en train de faire ou qui ont fait. C'est partager les remarques. Le moyen est très précis mais de temps en temps pour ma classe je fais un truc un peu différent et peut-être que d'autres font aussi autre chose, et de partager ça. Mais en soi maintenant ce qu'il faut, c'est de faire, d'y aller, de faire une fois le tour des livres. Donc pour le moment j'aurais rien besoin forcément de plus, je trouve qu'il y a déjà pas mal. Si on nous propose une formation pour un des livres ou je ne sais pas, c'est pas impossible que je la prenne car je me sens pas complètement à l'aise avec ça. Mais en soi, j'en n'aurais pas vraiment besoin...

9.3 Transcriptions intégrales des entretiens

9.3.1 Entretien de Camille (prénom d'emprunt)

Dans le cadre de mon mémoire de bachelor, je m'intéresse à l'appropriation du nouveau moyen « Dire, écrire, lire » par les enseignants des degrés 1 et 2 HarmoS, ainsi qu'à leur manière d'intégrer la lecture/écriture émergente dans la classe.

Je souhaite donc mener des entretiens avec des personnes qui, comme vous, enseignent dans ces degrés-là. Je vous remercie d'ores et déjà d'avoir accepté de me rencontrer.

En tout, il y a cinq axes puis des questions précises à la fin.

[00 :15] Donc, le premier axe : revenons un peu en arrière; avant d'avoir un moyen officiel en 1^{ère} et 2^{ème} HarmoS, mettiez-vous en place dans vos classes des activités de lecture et/ou d'écriture émergente ? Si oui, sous quelle forme ?

[00 :27] Alors... oui ! Je travaillais depuis plusieurs années déjà à l'approche de la lecture en introduisant des albums illustrés, en choisissant des mots d'albums illustrés ; des mots avec des polices d'écriture différentes, sur lesquels l'enfant pouvait s'appuyer et repérer et chercher dans l'album. C'était souvent des cartes à glisser dans l'album, des mots simples, seuls. Puis, je pouvais choisir par la suite dans l'année scolaire, des petits textes avec des phrases et ils devaient, à partir du texte visuel posé devant eux, reconstruire ce texte en déplaçant les cartes et remettre dans l'ordre l'histoire. Sans savoir lire ! Je leurs demandais pas du tout de savoir lire ! C'était une comparaison de lettres, de mots longs, de mots courts. Et, pour les enfants qui avaient beaucoup de facilité, je faisais un travail différencié en abordant différentes polices d'écriture. Soit tout en majuscule, bon j'ai jamais fait en lié parce que c'est trop difficile. J'ai essayé mais c'est beaucoup trop difficile donc c'est surtout en majuscule, ou alors, les mêmes lettres, mais en agrandi, pour avoir quand même ce besoin de devoir comparer pour connaître la réponse. Ça c'était une approche ; ou alors je prenais des onomatopées et je leur demandais de faire des familles de « Oups ! », des familles de « Splatch ! », de « Crack ! » ou de différentes polices aussi et à eux de reconstituer. Donc oui, oui, oui, ça fait des années. Je crois que j'ai toujours pratiqué l'approche de la lecture, l'entrée dans la lecture; de tout temps. Et l'écriture émergente, n'est pas nouveau du tout non plus pour moi; par contre je la mettais davantage sous forme de dictée à l'adulte... Ça j'ai aussi fait depuis toujours, donc j'enseigne depuis 17 ans, ça fait 17 ans que je fais ça ; et, ces dernières années, j'ai introduit l'écriture émergente mais dans un axe beaucoup moins poussé qu'aujourd'hui. Donc, c'est-à-dire, je demandais à l'enfant simplement en voyant une image

d'éléphant, d'écrire à côté le mot éléphant, comme il l'imagine bien entendu. Sa façon, sa réalisation... Voilà.

[03 :18] D'accord et est-ce que vous gardiez ces traces ?

[03 :22] Oui !!

[03 :24] Comment est-ce que vous les exploitiez ?

[03 :25] Alors je les exploitais de façon à ce qu'il y ait un retour pour les parents sous une forme de fiche A3 ou A4, ça dépend de l'activité, à glisser dans des classeurs individuels. A chaque vacances, l'enfant rentre à la maison avec son classeur, le présente à ses parents; toutes les activités, dont cette forme de lecture. Au retour des vacances, l'enfant ramène le classeur et je le complète !

[04 :00] Donc sous forme d'une sorte de portfolio ?

[04 :02] Non... Euh... oui, sauf que ce sont des trous dans une feuille et la feuille dans le classeur. Je pense que le portfolio a quand même une autre dimension. Pour moi ça représente plus un cahier ; on y colle des choses, on y rajoute des choses... C'est plus personnalisé. Alors que là, ils ont tous la même fiche. La réalisation est différente pour chaque élève, mais c'est quand même tous la même fiche.

[04 :39] Très bien, merci. Pour l'axe deux, quelles sont les nouveautés dans votre quotidien d'enseignant après la mise en place du nouveau moyen ?

[04:47] Oh! ben la grande nouveauté... j'ai pas besoin de réfléchir ! J'ai pas besoin de créer ! Tout est là. C'est drôlement simplifié, il suffit de mettre le CD dans l'ordinateur et d'imprimer les fiches qu'on veut. Maintenant, la grande différence, c'est en travaillant en duo, ce qui est le cas ; je travaille le lundi, le mardi ; ma collègue le mercredi, le jeudi, le vendredi. Pour avoir une suite logique dans la méthodologie, il faut que l'on planifie. Ce que l'on faisait pas avant. Donc admettons, on prend l'album... Voilà celui-là, ... [se déplace, va chercher l'album]... « C'est moi le plus beau ». On se partage les séquences, surtout pour éviter des redondances ! Pour éviter de faire deux fois la même chose. Ici.. « C'est moi le plus beau »... [tourne les pages du classeur « Dire, écrire, lire »]. Comme c'est une découverte, on est obligé de prendre connaissance de ce qui est écrit, puis on choisit. Manipuler le livre correctement, faire des hypothèses... Et l'une et l'autre on dit « ah ben moi j'aimerais bien faire ceci » « ah ben d'accord, alors si tu fais ça, moi je complète en travaillant cela... » et ainsi de suite et on

regarde ce qu'il nous faut dans le matériel; on se réfère à ce qui est écrit et en fait il n'y a pas plus simple que cette méthodologie! Alors on n'a pas encore maîtrisé les lettres, le A-B-C-D-E-F... [en se référant aux lettres des objectifs du classeur]. Pour l'instant ça nous touche pas beaucoup puisque l'ont sait qu'en suivant pas à pas, forcément on va aboutir au travail des différentes composantes.

[07 :13] Donc atteindre les objectifs ?

[07:15] Ouais, atteindre les objectifs, exactement... Voilà, donc on s'est partagé le travail et on met pour l'une étape une, pour l'autre étape deux, on répartit dans l'agenda scolaire, et ainsi de suite; on voit la semaine du tant au tant; ben là ça sera séquence trois... Alors la seule difficulté c'est que cette méthodologie est très complète et en travaillant deux jours avec vingt élèves j'arrive pas du tout à garder la ligne que je m'étais fixée sur une matinée. C'est pas possible... L'introduction travaillée en groupement, c'est réalisable, par contre le travail individuel j'arrive jamais à le finir avant deux ou trois semaines. Donc parfois j'ai trois étapes dans une séquence qui est lancée et après je dois faire passer tout le monde. Alors ça, c'est aussi un petit peu plus fastidieux. Ça c'est fastidieux parce qu'il faut suivre chaque élève; alors j'avoue aussi que je vais pas toujours jusqu'au bout. Parce qu'une fois où je sais où sont mes élèves, j'ai plus besoin non plus... à vingt élèves c'est pas possible.

[08 :36] Lors des évaluations?

[08 :38] Voilà. Alors les évaluations je les fais souvent sur le coup, en réalisant. Quand je vais vers l'enfant je lui pose des questions, ben c'est un peu mon évaluation. Parce que sinon j'arrive pas... C'est trop lourd...

[08:51] D'accord et est-ce que ça à changé la manière d'utiliser les traces d'écrit, des enfants?

[09 :00] Oui, ça change parce que c'est beaucoup plus scolarisé. Alors que moi je travaillais beaucoup, euh... dans le volume, dans la dimension : des grandes affiches, des grands panneaux, et là tout est ramené à une page A4 et... et je trouve petit le matériel. Si on prend par exemple ceci : « A poils ou à plumes », [sort du matériel d'une fourre] la séquence est très intéressante. A mon sens, il m'a semblé manquer de matériel. C'était trop compliqué pour les premières enfantines. Alors il y avait ceci, donc des petites cartes qui rappellent l'album hein, les pages d'album. L'élève devait associer le titre, le nom de l'animal, avec la description. Alors pour les deuxièmes enfantines... Mais moi j'ai pas l'habitude de ce petit format. Pour moi ça me paraît minuscule, surtout quand on travaille en regroupement et qu'on désire que

tout le monde puisse voir... ça me gêne un peu. Mais il suffit aussi de l'agrandir. On peut aussi agrandir. Et alors ça me gêne un peu. En table individuelle, c'est tout à fait adéquat. Mais pour présenter à l'ensemble et travailler avec l'ensemble du groupe, c'est parfois un peu petit. Alors ça, pour les deuxièmes enfantines, ça va bien [fait à nouveau référence aux petites cartes]. J'ai quelques élèves qui se sont trompés ou qui n'ont pas trouvé tous les animaux mais... rares; en principe ils ont su associer les deux cartes. Mais pour les premières enfantines, c'était pas faisable. Alors ce que j'ai fait : d'un côté, je leur ai demandé de trier les cartes-animaux, alors ça c'est un travail que j'ai rajouté, qui n'a rien à voir avec la méthodologie; je suis allée chercher sur internet des images d'animaux à poils ou à plumes et les enfants trient dans une corde. On met dans l'ensemble « à plumes » les animaux à plumes et dans l'ensemble « à poils » les animaux à poils. Mais là [montre les étiquettes-titres « à plumes », « à poils »], ce sont les enfants qui lisent. Maintenant ils savent, ils reconnaissent les lettres et ils savent que c'est « à poils », ils savent que c'est « à plumes ». Donc là, je pense que je fais des ajustements. Je prends ce que la méthodologie m'offre et j'adapte aussi en fonction des besoins des plus petits... parce qu'elle est un peu compliquée parfois... Mais les idées sont intéressantes. Je trouve bien de pouvoir s'y référer.

[11:55] Et par rapport à l'espace classe, est-ce qu'il y a plus d'écrit affiché dans la classe ou au vestiaire qu'auparavant?

[12:08] Ouais... alors pour le moment dans cette classe il y a pas grand-chose parce qu'on a déménagé l'été dernier et on doit recréer tous nos repères. Et c'est vrai qu'avec cette nouvelle méthodologie en français, la nouvelle méthodologie en SHS, la nouvelle méthodologie en maths ça nous fait beaucoup; nous on a dû reprendre des habitudes, de nouvelles habitudes dans cette classe et je trouve qu'actuellement il y a très très peu, comparativement aux autres années dans la routine de l'ancienne classe où on avait de l'écrit partout, et là on a pratiquement rien... vraiment. On a les noms, les prénoms. Les voyelles, elles commencent... On a le premier panneau qui est par terre là en bas en bleu... On sait même pas où on va les accrocher encore. Sinon, c'est une habitude. Admettons, si ça a toujours été là, ben d'office on va les accrocher là. Alors qu'avec Sonia* (*prénom d'emprunt pour sa duettiste*) on doit se dire et maintenant, qu'est-ce qu'on fait, on met où nos affiches sons, on met où nos affiches lettres... On a un peu de retard au niveau... ouais, références visuelles. Dans les nombres on a ceci [désigne une bande numérique illustrée], mais, dans l'écriture, on a peu de références actuellement.

[13 :20] Donc c'est plus une question d'habitude que de moyen d'enseignement?

[13 :24] Complètement! Ouais alors ça a rien à voir. Là c'est vraiment une prise de possession d'une nouvelle classe. On recommence tout. En principe il y a beaucoup d'écrit. Je pense que, proportionnellement, il y a de l'écrit, il y a beaucoup d'écrit. Ils peuvent vraiment se référer. Ils n'ont pas de cahier, non, ils ont pas de cahiers personnalisés, mais il y a tout qui est affiché aux murs.

[14 :01] Et par rapport au travail en séquence, parce que dans Dire, écrire, lire, le travail est construit en séquence par albums, est-ce que c'est nouveau dans votre enseignement?

[14 :11] Ouais, tout à fait. Avant je travaillais avec un album et je tournais autour de l'album sans me focaliser, en disant ben je fais une séquence découverte, une séquence recherche de synonymes, ... je le détaillais pas. C'est beaucoup plus précis, ça devient très ciblé. Avant, moi je savais où je voulais emmener mes élèves, je savais que je voulais travailler tel domaine, mais, on va dire, sans démarche particulière. Oui oui, ça c'est nouveau...

[15 :15] Pour l'axe trois, quels sont d'après vous les points forts et les points faibles de ce moyen ?

[15 :24] Alors le point fort c'est de pouvoir s'appuyer sur un travail bien réalisé. Je trouve que, pour l'instant j'ai pas beaucoup de recul, mais j'ai pu travailler que trois albums, les trois albums sont intéressants. Franchement les élèves ils ont apprécié, ils se sont piqués au jeu, ils sont enthousiastes, ouais je donne un grand, un bon avis favorable... Un bon avis favorable. Et, l'inconvénient : c'est parfois trop petit. C'est aussi trop petit pour écrire les prénoms des enfants. Par exemple, ceci c'était une page A4... ça a pas de sens... Je l'ai mis en page A3 parce que dessiner des lignes horizontales ou dessiner des lignes verticales... Même ce format-là [désigne le A3 avec la mise en page D, E, L] je trouve petit. En principe on prend une grande page A3 [sous entendu une feuille vierge] et ils tracent des lignes verticales depuis le haut vers le bas et des lignes horizontales de la gauche vers la droite... ce format-là, me paraît petit... mais voilà, après il suffit d'adapter. Ouais... tracer avec la règle, c'est nouveau, on n'a jamais fait... Mais apprendre à tenir une règle plate, pouvoir la maintenir... c'est pas simple. Mais, ça c'est une approche pour la trois H quand ils devront relier un mot à un autre. Voilà... Moi j'ai tout de suite associé à cette étape-là, l'évolution de l'enfant. On apprend à utiliser la règle, dans un but plus tard... d'ailleurs on le voit très bien en trois H, la première fois qu'ils utilisent la règle ça part dans tous les sens, ça glisse, ils arrivent pas rejoindre les points... Elle est vraiment en cohérence avec les besoins qui sont demandés en troisième HarmoS. Cette méthodologie, elle correspond.

[8 :37] Et que pensez-vous de la similitude des activités entre les premières et deuxièmes HarmoS?

[18 :43] Bon la similitude... Oui alors moi je trouve un peu compliqué. Je trouve un peu trop compliqué pour les tous petits, nan mais même pour les plus grands hein... Il y a certaines activités, il faut vraiment les adapter. Par exemple ça, je l'ai fait quand ma directrice est venue. J'y ai dit « écoute, tu verras, ce que je te montre, ça ne va pas fonctionner, ce n'est pas possible parce que le niveau est beaucoup trop élevé pour les compétences de l'enfant à cet âge-là. Mais je l'ai fait, parce que je veux tester cette méthodologie jusqu'au bout. Alors ma fois je prends et j'essaye. Mais sache que c'est pas du tout adéquat ». Parce que je voulais pas qu'elle me dise après « euh oui mais dis donc c'est un peu difficile... » Je le sais, mais je veux quand même le faire pour voir. Alors typiquement, ici : « observe le titre du livre et entoure dans la liste les titres qui sont les mêmes. A poils ou à plumes ». Ces titres, c'est bien, je veux pas dire le contraire... mais tout est trop semblable même pour des deuxièmes HarmoS. C'est trop semblable... Ils s'en sortent pas... En plus, bon... A poils ou à plumes... en plus ici sur le titre du livre il y a un accent, alors que sur aucune des phrases on retrouve l'accent... déjà là, ça perturbe. Pour une première lettre... Mais je me dis j'y vais je le fais... mais au bout du troisième, c'est bon vous pouvez arrêter... Parce que j'avais confirmation que c'était... d'ailleurs je les ai même pas faits... J'en ai fait trois et c'était pas réalisable.

[20 :51] Et pensez-vous qu'en fin d'année les élèves arriveront mieux réaliser cette activité?

[20 :54] Alors, l'avantage de cette méthodologie c'est que tu peux choisir ces albums dans le désordre. L'important c'est de faire ces dix albums sur les deux ans, si je me trompe pas! Je veux pas dire de bêtises mais je crois que c'est ça! [rire]. Alors évidemment, si je choisis cet album sans connaître le fond, puisque je découvre, je trouve ça, en début d'année scolaire, c'est impossible ! Mais en fin d'année scolaire, eh ben je pense que c'est encore trop dur. Parce que même avec des quatre H, pour les enfants en difficultés, ils y parviennent pas. Et il y a déjà cette erreur, au départ, avec l'accent sur la première lettre. Il faudrait presque que ces titres soient dispersés, donc qu'il ait un espace entre chaque ligne. Là ça fait un peu une masse, nos yeux sont attirés partout en même temps. Mais l'exploitation est excellente. Il faut tout remanier, mais l'exploitation elle est excellente. Après... Prénom, degré, date [en montrant sur une fiche]... c'est un peu lourd... je trouve un petit peu lourd pour la fiche. Voilà alors ça c'est la dictée à l'adulte, pas tout à fait la même chose. Ça c'est la dictée à l'adulte. « Dessine les animaux que tu penses rencontrer dans le livre », c'était avant la lecture du livre. [Sort une feuille où l'élève doit retrouver le mot ELMER parmi une série de mots, tous

de la même taille avec des lettres parfois inversées. Les mots sont répartis aléatoirement sur la feuille A4] Voilà un exemple de discrimination visuelle où on peut demander à l'élève de retrouver le même mot. Mais on trouvera pas ça dans la méthodologie.

[25 :25] Par rapport à la procédure d'évaluation, qui est fréquente dans le moyen, trouvez-vous cela positif ou négatif?

[25 :30] C'est encore un peu tôt... Pour moi c'est un peu tôt de donner un avis... Pff, je sais pas... Je ne suis pas encore complètement convaincue des évaluations... On en fait deux ou trois et pour l'instant, j'arrive pas. D'ailleurs cette fois-ci on l'a même pas noté dans l'agenda. Pour ce dernier album « C'est moi le plus beau », on a dit : bon ben l'évaluation on fait pas. Pourquoi on la fait pas, c'est trop tôt pour moi de l'expliquer. Faudrait que je fasse le point, au bout de deux ans en me disant ben oui, moi les évaluations ça m'apporte pas beaucoup; puisque j'ai l'occasion d'observer les élèves dans le travail, au moment du travail et si on devait remplir un carnet ou autre pour les bulletins d'informations en un et deux HarmoS, ben ça me suffirait amplement. Parce que moi j'écris quand même toujours ce que je vois sur les enfants. Je fais mes petits commentaires. Là par exemple [sort une grille d'observation complétée]: je fais mes petits commentaires... Séquence une, étape 3 : ordonner les images du livre dans l'ordre chronologique, ... je fais mes petits commentaires et ça me suffit. Là c'était l'album « Je veux pas aller à l'école ». Voilà, typique, les cartes avec lesquelles il faut manipuler pour ordonner l'histoire... c'est pas grand! Vraiment, c'est pas grand! En individuel, c'est parfait. D'ailleurs, c'est une activité individuelle. Mais pour travailler avec le groupe, en regroupement, pour visualiser les images, décrire les images, ben, c'est pas simple. Mais après, je fais une fourre, je garde « séquence une », pour garder du matériel. Comme ça la fois suivante, ben c'est prêt! Je sais que, la séquence une, il me faut ce matériel là, il est en couleur, il est plastifié et... j'ai plus qu'à glisser... c'est prêt! Ça prend du temps les deux premières années, puisque c'est un travail à faire, à mettre en route. Une fois qu'il sera en route, ben c'est bon!

[28 :52] Passons à l'axe 4 : sur une échelle de 1 à 10, 1 étant le degré le plus faible et 10 le plus élevé, où situeriez-vous à ce jour votre degré d'appropriation du moyen dans sa globalité et pourquoi ?

[29 :07] L'appropriation? huit! Je dirais huit. Je pense que la raison particulière, c'est que ça fait cinq ans que je travaille avec des méthodologies pour les degrés trois et quatre. Pour moi une méthodologie, j'y vais toutes les semaines. C'est un complément obligatoire, c'est un outil de travail, je dirais indispensable qui permet à chaque enseignant d'être au même niveau!

C'est la cerise sur le gâteau pour les petits, chez les petits. Pour éviter d'avoir un fossé entre une classe et une autre, il faut qu'on ait tous la même méthodologie. Et, grâce à l'enseignement que je donne le jeudi-vendredi dans les classes trois ou quatre, ça dépend des années, et bien, je travaille toujours ces méthodologies. Donc, pour moi c'est nouveau sans l'être. Quand il a fallu se lancer dans « Que d'histoires », ben il a fallu se lancer dans « Que d'histoires »! Je me suis pas demandé est-ce que je peux, est-ce que je veux... est-ce que... non! C'est un outil cantonal, qui est obligatoire, et de toute façon il faut y aller, mais ça je crois qu'il y a beaucoup d'enseignantes qui l'ont pas compris. Je me suis un peu fâchée avec certaines...

[30 :39] Pour le dernier axe, après avoir suivi la formation et testé le moyen dans votre classe, quels sont les besoins que vous ressentez encore pour vous approprier au mieux le moyen ?

[30 :48] Oh... il faudrait que je prenne du temps d'ouvrir le... ben en fait j'en sais rien parce qu'avec Sonia, au moment où on choisit un album, on prend le temps de tourner chaque page, de lire chacune des pages et c'est à ce moment-là qu'on prend vraiment connaissance des besoins. Ensuite on va directement sur l'ordinateur, on va voir les activités sous formes de fiches qui sont proposées et à ce moment-là, si Sonia travaille l'étape deux, moi l'étape trois ; on dit « eh ben ça, ça me correspond, ouais, moi aussi ça me correspond bien, ben je vais la prendre, je la tire, ou euh, ouais ça me correspond bien, mais ouais il faudrait quand même que je change une ou deux choses... ». Ça se fait sur le moment... On planifie ça, on se prend une heure et demi et on a gagné deux moi et demi... à peu près! On a fait août-octobre, octobre-décembre et maintenant on a planifié janvier-mars. Mais je pense qu'on aura fait que quatre albums cette année. En plus, bien sûr, de tous les albums qu'on peut lire! Mais le travail à côté, soit c'est une lecture cadeau, soit je reprends tout mon matériel, parce que j'ai quand même un matériel auquel je tiens; j'ai pas du tout envie de le jeter parce que la nouvelle méthodologie est arrivée et je trouve que c'est un bon complément. Donc je garde aussi, enfin, voilà! On mélange!

[32 :24] Et est-ce que vous ressentiriez un besoin de formation continue?

[32 :27] Euh, non! C'est bon !

[32 :30] Et des échanges avec d'autres enseignants?

[32 :32] Non pas du tout! Nan... vraiment pas! Je me sens pas du tout dans la nécessité de... A un moment donné, il faut savoir se prendre en charge. Je crois que le corps enseignant il a

un peu de peine... Il attend toujours que ça tombe des autres et en même temps il veut jamais rien faire... Alors je crois que... Moi je le vois par le PER. Le Plan d'Etudes Romand, il est obligatoire. Mais quelle peine ont ces enseignants à entrer dans ce PER. Il suffit juste de lire une séquence, de choisir une séquence, et d'oser se lancer. La lire et se dire « ah ben tiens, comment je vais l'aborder avec mes élèves »... C'est pas si compliqué que ça... Et une fois qu'on met un pied dedans, on se rend compte que ça fonctionne, on passe au deuxième pied, et voilà! Pour certains ça prendra plus de temps que d'autres, mais... ouais je sais pas, je comprends pas la réticence, je comprends pas certaines réticences de collègues.

[33 :44] Et est-ce un besoin de devoir exploiter tous les albums une fois, de tous les connaître?

[33 :50] Alors... euh, c'est un besoin, pour savoir si les fiches sont redondantes d'un album à l'autre ou pour savoir si c'est toujours le même type d'exercices et de fiches, et jusqu'à présent, il y a des variantes d'un album à l'autre, mais on retrouve également les principes de dictée à l'adulte, les mêmes principes de l'écriture émergente et on se rend compte qu'elle est découpée d'une certaine façon qui pourrait être redondante, mais j'en suis qu'à mon troisième album. Alors peut-être qu'on est tombé sur les trois où il y a des similitudes entre certaines activités. Mais il y a quand même des variantes! Mais je sais pas, voilà je suis dans la découverte! En fait là, rien que d'en parler je serais assez curieuse de savoir ce qu'il y a en plus, mais j'ai pas le temps. J'ai pas le temps! Il y a trop. Il y a les maths aussi qui sont importantes, c'est aussi super, je trouve extra! Ah non! Ça fait juste du bien, du bien d'être reconnue dans notre formation et surtout d'avoir une équité, que chaque élève ait les mêmes ressources de départ, pour pouvoir entamer la troisième à peu près sur la même longueur d'onde. Ça serait un des points forts de la méthodologie. Pour les petits hein, en un-deux, après les grands degrés, j'en sais rien!

[35 :45] Pour terminer, quelques questions plus précises :

- Quelle formation avez-vous suivie pour devenir enseignante dans les degrés 1-2H?

Alors à l'époque, en 1991-1994, c'était l'école Normale à Neuchâtel, Faubourg du Lac, et là il y avait l'enseignement pour l'école infantine ou l'école primaire. C'était séparé. Donc, quand je suis sortie, j'ai pris l'école infantine et, en 2006, j'ai commencé la formation -2/+2, pour pouvoir travailler dans le cycle en entier. Parce qu'il était déjà question de cycle. Rien n'était encore confirmé, officialisé, mais on sentait une tendance au cycle. Je me suis dit « ah tiens ça, ça m'intéresserait vraiment », alors j'ai fait cette formation -2/+2. A la suite de cette

formation en 2008, j'ai directement repris une classe en primaire, anciennement primaire, tout en gardant un pied à l'école enfantine parce j'arrivais pas les lâcher ces petits, parce qu'ils apportent énormément aussi et, après, j'ai très vite compris tout l'intérêt qu'il y avait d'enseigner dans les petits degrés, tout ce côté manipulation, création, ce qu'il y a pas ou très peu en trois et quatrième HarmoS. Donc j'ai compris tout l'intérêt de mes compétences d'enseignante; je pouvais les amener en troisième et compléter en quatrième et, inversement, de comprendre le fonctionnement des troisièmes HarmoS pour savoir ce que je peux travailler et anticiper en un-deux HarmoS. En fait, là, c'est pile-poil, parce que je pense connaître vraiment ce « cycle » de un à quatre, en situant vraiment les besoins des enfants. Je suis juste fatiguée, je n'en peux plus, donc je pense que j'aimerais bien retrouver qu'une seule classe et voilà, mais ça c'est une autre affaire. J'ai une chance inouïe de pouvoir travailler avec tous ces degrés. C'est très très riche pour la complémentarité. Ouais, c'est formidable.

- Dans quel milieu se situe votre classe 1-2H : rural ou urbain?

Dans un milieu urbain

- Combien d'élèves de première et de deuxième HarmoS avez-vous dans votre classe?

Actuellement dix premières, neuf deuxièmes.

- Fonctionnez-vous en duo?

En duo, oui.

- Depuis combien de temps enseignez-vous?

Depuis 1995... 94. J'ai commencé par des appuis langagiers et voilà, j'ai été engagée en 95.

- Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous? 21 – 30 ? / 31 – 40 ? 41 – 50 ? 51 – 60 ? + 60 ?

He ben... pile cette année : 40 ! Donc 31-40.

9.3.2 Entretien de Sabine et Marine (prénoms d'emprunt)

Dans le cadre de mon mémoire de bachelor, je m'intéresse à l'appropriation du nouveau moyen « Dire, écrire, lire » par les enseignants des degrés 1 et 2 HarmoS, ainsi qu'à leur manière d'intégrer la lecture/écriture émergente dans la classe.

Je souhaite donc mener des entretiens avec des personnes qui, comme vous, enseignent dans ces degrés-là. Je vous remercie d'ores et déjà d'avoir accepté de me rencontrer.

En tout, il y a cinq axes puis des questions précises à la fin.

[00:30] Revenons un peu en arrière. Avant d'avoir un moyen officiel en 1^{ère} et 2^{ème} HarmoS, mettiez-vous en place dans vos classes des activités de lecture et/ou d'écriture émergente ? Sous quelle forme ?

[00 :46] (Sabine) Ben oui, oui bien sûr! On avait des activités assez similaires je trouve, quand même. On était déjà un petit peu dans ce qu'on nous propose. On utilisait beaucoup les albums, on continue d'ailleurs ; toutes sortes d'albums en rapport avec le thème qu'on a choisi. On faisait beaucoup d'approches de l'écrit en perception visuelle, pour la lecture globale je dirais. On faisait déjà de l'approche aussi des images ; des puzzles, et des choses comme ça, comme on nous présente maintenant.

[01 :33] Utilisiez-vous la dictée à l'adulte ?

[01 :35] (Sabine) La dictée à l'adulte, oui on faisait déjà. Mais ce qu'on faisait pas, c'était vraiment cette écriture émergente où on propose à l'enfant d'écrire avec les moyens qu'il a. Ça on faisait pas du tout. On faisait pas non plus recopier les enfants... Oui, je crois que ça on peut dire qu'on faisait pas... Recopier des textes ou des mots ou des bouts de phrase.

[02 :10] (Marine) Ce qu'on faisait beaucoup, c'est ce que tu dis. On donnait une page où les lignes étaient découpées et ils devaient reposer les phrases les unes sur les autres à l'endroit correct, ou avec des titres de livre ou des choses comme ça. Mais on les a jamais fait écrire effectivement... après, c'était toujours de la dictée à l'adulte. Ça, l'écriture émergente, on en a entendu parler il y a... une petite année, quand il y a eu cette conférence... On n'en avait jamais entendu parler ici avant. Donc c'est tout nouveau et moi je suis pas très à l'aise avec ça... et puis les enfants sont pas très contents de leurs résultats non plus. On entend « c'est nul ce que j'ai écrit » ou « ça veut rien dire ». Ils se rendent compte... et puis nous on leur explique que c'est pas faux, qu'ils écrivent comme ils veulent et que rien n'est faux. Mais c'est pas vrai. Ils écrivent faux... et puis moi j'ai un problème avec ça... Ça m'énerve de me dire qu'on leur apprend à écrire... enfin, qu'on leur demande d'écrire des choses et que c'est pas juste... Parce qu'un enfant comme Alexis [prénom d'emprunt] par exemple, ben lui il écrit avec les sons, phonétiquement, parce qu'il est pas mal en avance, mais il écrit faux ! C'est pas écrit juste. Donc il va s'habituer à écrire... je sais pas, « côté » c-a-u-t-é admettons, mais s'il le

mémorise comme ça... ben pour la suite je pense que c'est pas terrible... Mais ça, on sait pas ! C'est pas comme ça que ça marche...

[03 :52] Pour l'axe deux, quelles sont les nouveautés dans votre quotidien d'enseignant après la mise en place du nouveau moyen ?

[04:00] (Sabine) C'est vraiment cette approche de l'écriture, finalement pour nous, je dirais... Parce que les albums on les utilisait déjà tel qu'on nous les propose.

[04 :10] (Marine) On faisait déjà beaucoup d'activité autour de ces albums. C'était quand même une priorité dans le programme.

[04 :15] (Sabine) Mais je dirais, la grande nouveauté c'est vraiment cette écriture. Et puis c'est là qu'on n'a finalement plein de questions, plein d'appréhension, plein de doutes, parce qu'on a aucun recul. Par contre en discutant avec une enseignante de troisième HarmoS, elle me disait que les élèves qu'elle a eu et qui étaient l'année passée chez nous, quand elle leur a demandé la première fois de faire de l'écriture émergente, ils ont tous bloqué. Ils ont dit non. Ils ont refusé de le faire ! Et ils étaient paniqués. Parce que quelque part, ils rentraient en troisième HarmoS ; pour eux, ils changeaient de collègue, ils s'attendaient à ce qu'on leur apprenne à écrire. Et finalement, on leur apprend pas, on leur dit « écris comme tu veux, comme tu peux, comme tu sais » et puis, ils ont carrément refusé. Elle a dû reprendre l'activité, l'amorcer autrement pour qu'ils se lâchent. Alors que nous, quand on l'a fait, c'était au mois de novembre, quelque chose comme ça, ils étaient assez finalement « bon ben j'y vais », assez libérés. A part quelques exceptions ! Alors justement, ceux qui sont peut-être le plus en avance sont ceux pour lesquels ça pose le plus de problèmes, parce qu'ils se rendent compte qu'ils écrivent, mais que c'est pas juste. Alors que ceux qui font des dessins ou que ça ressemble à des lettres mais pas vraiment ou que c'est quelques lettres, ceux qui font des traces ; pour eux, c'est moins un problème finalement... J'ai l'impression. Ils font des traces, ils trouvent ça assez rigolo finalement, ils regardent un petit peu le voisin comment il fait, et puis voilà. Tandis que ceux qui ont déjà le sens des sons et puis des lettres, ils sont plus coincés je dirais. Alors là, moi je savais pas, des fois, s'il fallait répondre à leurs questions en leur disant « oui ça s'écrit comme ça » ou bien « non ça ne s'écrit pas comme ça ». Alors il y a des enfants par exemple où j'ai été d'accord qu'ils prennent le livre en référence... Parce qu'ils arrivaient pas, ils pouvaient pas, ils étaient coincés. Ils pouvaient pas écrire selon leurs idées. Ils étaient coincés dans leurs idées, sachant que c'était pas juste.

[06 :25] (Marine) Par exemple chez moi, en 1^{ère} HarmoS, c'est Mirko [prénom d'emprunt] qui a mis les pieds au mur et qui voulait pas ! Mais pour lui c'était « on me demande quelque chose que je ne sais pas faire ! Pourquoi on me demande ça ? ». On lui disait « mais tu fais comme t'as envie ». On a eu beau y aller dans tous les sens... Bon il est particulier Mirko aussi, mais l'échec, ça le foutait en rogne !

[06 :51] D'accord et sinon, y a-t-il eu un changement dans la quantité d'écrit présent dans la classe avec l'introduction du moyen?

[07 :03] (Sabine) Non, pour l'instant pas. Mais je pense qu'on devrait, j'ai l'impression qu'on devrait aller plus vers cet écrit. Mais quelque part, on n'a non plus pas envie d'aller vers une 3^{ème} HarmoS. Finalement, ils doivent vivre aussi leurs 1^{ère} et 2^{ème} ... je trouve ! On doit pas aller trop vite parce que finalement on va se retrouver à leur apprendre à lire et à écrire à l'école infantine... enfin, c'est plus infantine, mais en 1^{ère} et 2^{ème} HarmoS. Donc c'est pas qu'on met les pieds contre le mur, mais on dit attention, il y tellement de choses... Le jeu, le social, tout ça est tellement important qu'il faut qu'on garde ces activités-là. Et puis elles ont leur importance à mon avis. Donc je pense que l'écrit, on va arriver au stade où il y en aura plus ; de plus en plus dans les classes. Mais on fait quand même attention à privilégier les autres activités. Pour ma part en tout cas !

[07 :23] (Marine) Moi je pense qu'il y a des périodes où on affiche... Il y a l'hiver et tout ce qui va avec et il y a des moments où on fait pas ! C'est pas toujours pareil, c'est ça aussi l'école infantine. C'est pas toujours pareil... On a le choix de faire quand même un petit peu comme on a envie et puis moi, je pense comme Sabine, c'est qu'au bout d'un moment, ces enfants qui auront pas vécu, qui auront pas manipulé, qui auront pas fait toutes ces choses-là, ben ils vont être en difficulté quand même à un moment donné ou à un autre et puis faudra les mettre en orthophonie, en soutien par le mouvement, en ci et en ça quand même... donc je pense qu'en fait faut pas brûler les étapes... je trouve...

[08 :34] Dans « Dire, écrire, lire », le travail est organisé sous forme de séquences, est-ce une nouveauté ?

[08 :42] (Sabine) Oui pour moi c'est assez nouveau quand même. Dans le sens où bon, avant, on y allait un petit peu selon nos envies, selon aussi notre feeling... Là j'ai l'impression que ces séquences ... Alors ça me coinçait, au début je me disais « ah ben tiens, il faut que je fasse ça avant ça, il y a un suivi », puis finalement ça devient quand même assez logique je trouve. Ça a un sens de les faire dans cet ordre-là. Donc ça m'a pas dérangé de le faire. Mais avant, on

faisait peut-être un travail moins approfondi. Et justement, quand on a fait ce travail avec le livre qu'on a utilisé, les enfants au bout d'un moment ils disaient « ohh, encore ce livre? » mais parce qu'ils avaient pas l'habitude ! Je pense que quand on va prendre notre deuxième album, ils seront plus habitués. C'est aussi pour ça qu'on voulait pas le faire tout de suite au mois de décembre parce qu'on se disait « il faut peut-être pas les enchaîner » ça deviendra peut-être vite lassant. Tandis que là, si maintenant on reprend un album avec un mois de décalage, j'ai l'impression que ça passera mieux.

[09 :49] (Marine) Moi ce que j'ai trouvé aussi c'est que, par exemple avec le livre « Les quatre petits coins », les fiches ça les intéressait pas tellement... Mais chaque fois qu'on reprenait l'histoire, ils la trouvaient super cette histoire. Et il y a une petite philosophie derrière... Mais c'était ça qu'ils aimaient ! C'était essayer aussi de rentrer le carré dans le rond, c'était pas tellement l'écriture, franchement, qui les intéressait...

[10 :14] (Sabine) Non, ça c'était plus du travail où il fallait, nous, les motiver et leur dire « mais c'est bien, c'est un travail de grand ! », « ah alors d'accord si c'est un travail de grand... on est grand quand on fait ça ». Mais c'est vrai que c'était plus une corvée qu'autre chose pour eux...

[10 :31] Et en ce qui concerne la procédure d'évaluation, qui est régulièrement présente dans « Dire, écrire, lire », est-ce nouveau ?

[10 :38] (Sabine) Je trouve que c'est très contraignant, ces évaluations. C'est très difficile... enfin, pour ma part, je trouve que c'est très difficile de prendre le temps qu'il faut quand on est seule avec seize élèves ou plus pour certaines classes, et d'avoir un petit moment pour évaluer chacun... et vraiment prendre le temps d'évaluer chaque élève... Moi j'ai peu de temps pour ça je trouve... Donc j'y vais un petit peu comme je faisais avant.

[11 :14] (Marine) Moi je fais pas d'évaluation. Je trouve que, de toute façon, leur feuille donne le résultat. Ce qu'ils ont écrit pose un diagnostique, entre guillemets. Parce que suivant ce qu'ils ont fait, quel tracé ils ont fait, ou s'ils ont fait des lettres, ben on voit bien où ils en sont. Donc je trouve que pour moi c'est un mode d'évaluation. Moi je suis pas convaincue, je suis pas à fond pour faire des bilans et des évaluations... Je trouve qu'ils ont le temps... Surtout... On voit où ils en sont ! Ça a rien changé. Entre un 1^{ère} HarmoS et un 2^{ème} HarmoS, on voit très bien où ils en sont... On sait qui sait compter jusqu'à combien, on sait qui reconnaît des lettres, qui reconnaît des sons, qui est capable d'en écrire ou pas... Il y a pas besoin, moi je trouve, de ce moyen-là pour ça...

[12 :07] Concernant l'axe 3, quels sont d'après vous les points forts et les points faibles de ce moyen ?

[12 :18] (Sabine) Mmh... Les points forts, je dirais qu'on a découvert différents albums, c'est des albums qu'on va retrouver dans les autres classes, qui vont être quelque chose de commun pour toutes les classes. Donc je pense qu'on peut en faire quelque chose d'intéressant en se mettant peut-être un peu plus ensemble entre enseignantes, pour dire « ben voilà, sur cet album j'ai fait ci, j'ai fait ça », mais je trouve que c'est pas assez créatif, ce qu'on nous propose. C'est très très très scolaire je trouve. Donc je pense que ce qu'il faudrait c'est pouvoir regrouper un peu tout ce qui a été fait par les enseignantes dans les classes ; parce que quand on a eu notre séance, où on a montré un petit peu ce qu'on avait fait, beaucoup d'enseignantes ont dit « ah ben j'ai refait le jeu en plus grand », « j'ai refait ça parce que je trouvais que c'était pas assez clair » ou bien « c'était pas adapté »... Et je pense que nous, on va devoir encore adapter pour le niveau 1-2H, vraiment... Parce que ce qu'on nous propose, moi je suis un petit peu des fois étonnée, je me dis « c'est vraiment du travail tellement scolaire » et c'est ce que nous on veut pas. C'est aussi pour ça qu'on travaille dans les niveaux comme ça nous, on aime ce qui est peut-être un peu plus créatif, ludique, pas que des fiches quoi... S'ils commencent à faire des fiches à quatre ans, je trouve que c'est triste. Donc un petit peu c'est bien, mais il faudrait pas abuser dans ce sens-là, je trouve. Donc le point fort c'est peut-être ça, c'est qu'on peut après peut-être réunir tout ce qui a été fait et en faire quelque chose de bien. Le point faible pour moi c'est les activités, le manque d'idées d'activités qu'on nous propose. Et que ce qu'on nous propose, je trouve ça très scolaire. Donc quand je regarde ces albums, que je regarde ce qu'on propose, il y a rien qui me fait vraiment envie. Je me trouve confrontée à trois points d'interrogation en me disant « bon qu'est-ce que je crée, qu'est-ce que je fais ? ». Alors c'est un petit peu dommage, mais ça c'est mon avis ! C'est un petit peu dommage par rapport à ce qui pourrait être mis en place

[14 :31] (Marine) Moi je trouve que le point fort c'est ce qu'ils ont voulu dans le fond ; c'est faire en sorte que tout le monde ait à peu près les mêmes bases dans chaque classe... Parce qu'on sait bien qu'il y a des immenses différences entre certaines écoles et dans certains programmes, dans certaines formations que certaines enseignantes ont eu ou bien pas eu. Donc je pense que c'est aussi bien de se dire qu'il y a quand même une sorte de tronc commun, entre guillemets. Mais ça sera jamais complètement commun parce que chacun ira quand même à sa dose. Donc si c'est pour essayer d'unifier un petit peu, moi je trouve que c'est pas si mal, mais j'ai l'impression moi qu'on veut toujours rattraper le système français parce qu'ils sont super en avance et ils vont à fond, ils vont à fond... C'est vrai que des fois on

regarde des trucs en « petite section », nous c'est ce qu'on fait peut-être avec les moyens ou les grands. Alors il y a une forme de décalage, mais en fin de compte quand on regarde où on en est nous en Suisse et où ils en sont eux en France, moi j'ai pas l'impression qu'ils sont super intelligents et qu'ils ont des meilleurs jobs et des meilleures places et que tout va mieux pour eux, quoi. Alors je suis toujours un peu septique, moi, là-dessus. Je vois pas bien comment c'est si important de savoir lire une année plus tôt ou écrire une année plus tôt. Je vois pas bien ce que ça change dans le fond. Après, je suis plus radicale... je trouve ça vraiment pas terrible. Franchement, moi je trouve que... pour dire ce que ça doit coûter un classeur comme ça, ce que ça doit coûter de faire une mise en place comme ça, ben si ça c'est pour retrouver finalement dans chaque album à peu près les mêmes exploitations, avec des fautes, non seulement des fautes d'orthographe, mais avec des fautes avec « petit rond, petit carré » et c'est un ovale et un rectangle, donc rien à voir quoi... Ben je trouve ça dommage. Parce que dans le fond on dit entoure le rond en rouge et le carré en bleu, mais en fait c'est un ovale en rouge et un rectangle en bleu. On fait quoi là ? C'est faux ! C'est pas juste... Ça, ça nous choque...

[16 :36] (Sabine) Ouais et les fautes d'orthographe... On se dit, ben voilà, c'est de nouveau quelque chose qu'on peut pas tirer et utiliser. Il faut corriger.

[16 :42] (Marine) Mais ça ils le savent. Ils vont refaire le CD, je veux dire ils prennent en compte les remarques, ça va être refait, mais ça vient de sortir et ça va déjà être refait... Fallait peut-être se concentrer un petit moment de plus là-dessus et sortir un produit une fois, qui soit de qualité.

[17 :02] Et que pensez-vous de la similitude entre de nombreuses activités pour les premières et deuxièmes années ?

[17 :13] (Sabine) C'est dur parce qu'on n'a pas beaucoup exploité le moyen, on l'a pas beaucoup travaillé encore donc, c'est difficile de répondre à cette question. Au départ moi je me disais « ben tiens, je vais proposer ça seulement aux deuxièmes », et finalement je me suis dit « mais non, allons-y aussi avec les premières » puisqu'on nous disait « faites les mêmes activités » et j'ai été étonnée du résultat avec les premières. Ils s'en sont bien sortis j'ai trouvé, dans l'ensemble. Mais après des fois il y a un sacré décalage entre certains enfants! Et est-ce que ça va combler ce décalage, le fait qu'on travaille sur deux ans comme ça, je sais pas.

[17 :49] (Marine) Mais il y a aussi des enfants qui se rendent compte qu'ils y arrivent pas, qu'ils sont pas compétents, mais c'est normal vu qu'ils ont un an de moins... ils ont un an

d'écart hein parfois. Mais ils aiment pas tellement non plus. Alors on leur dit « quand tu auras le même âge tu y arriveras » mais c'est pas toujours vrai en plus... Et je sais pas, je trouve que créer des différences, c'est pas toujours quelque chose qui est super bénéfique non plus parce je crois qu'il y en a déjà bien assez des différences dans la vie, des décalages, des écarts. Je sais pas, moi je suis pas fan, donc peut-être que je suis un peu de mauvaise foi aussi, c'est possible, ça se peut !

[18 :36] (Sabine) Après c'est le fait de se dire qu'ils y arrivent pas, le fait de le faire plusieurs fois, il y aura des progrès donc ils vont voir qu'ils évoluent. C'est comme ces portfolios, tu te dis « ben voilà, tu vois maintenant, tu as fait des progrès » alors c'est peut-être là qu'on verra le bénéfice de tout ça... Quand on en aura fait quelques uns, se dire « regarde ce que tu avais fait au début et regarde ce que tu fais maintenant ! ». Ça, ça sera peut-être l'avantage. Mais c'est vrai qu'on aime bien changer un petit peu nos façons de travailler et là c'est quand même toujours un peu les mêmes façons, ce qui ressort des activités je trouve que c'est toujours un peu pareil : « dessiner le passage préféré de l'histoire »... Ouais, je trouve qu'au bout d'un moment, c'est bon quoi, on aurait envie de faire autre chose.

[19 :21] (Marine) Et ça les passionne pas... franchement, même faire un dessin de leur passage préféré, ça les passionne pas. Ils le font pour nous faire plaisir.

[19 :31] Sur une échelle de 1 à 10, 1 étant le degré le plus faible et 10 le plus élevé, où situeriez-vous à ce jour votre degré d'appropriation du moyen dans sa globalité et pourquoi ?

[19 :45] (Sabine) [rire] Eh ben pour l'instant moi je serais à deux ! Je sais pas... non mais je serais très bas en tout cas. Pourquoi ? Parce que c'est quelque chose où j'ai pas envie d'entrer, enfin... J'ai de la peine à entrer dedans, j'ai de la peine à utiliser ce classeur que je trouve pas parlant. Moi j'aurais eu besoin d'avoir... C'est bête, mais peut-être des images, des photos d'activités, des choses où rien qu'en feuilletant on se dit « eh mais c'est quoi ça ?! Ah tiens c'est sympa, ça j'ai envie de faire ! » et là en fait quand on ouvre le classeur il faut lire et quand on lit on a l'impression de lire les mêmes choses presque, je trouve, dans les différents albums. Du coup, on a tendance à le reposer sur la table de nuit ou la table du salon et puis on va pas plus loin... Alors moi, pour me l'approprier, j'aurais besoin que des enseignantes me disent « regarde, j'ai fait ce jeu, j'ai fait ci, j'ai fait ça » et ça fait envie... Je trouve que le classeur de maths, il fait envie tout de suite d'entrer dedans, il est pratique, il y a des jeux qui sont prêts... allez hop, on ouvre, on sort, on joue et on avance. Là, le CD ben c'est bien gentil, mais les quelques livre... J'ai pas tout regardé moi hein, j'ai pas regardé tout le CD j'ai regardé

les livres que je voulais utiliser... ben sur tout ce qu'on nous propose, il y a une ou deux pages que j'ai imprimées. Je pense que ça vaut pas la peine d'imprimer tout le classeur, enfin, tout ce qu'on nous propose comme annexe parce que les trois-quarts je sais que je les utiliserai pas. Donc, comment je me sens ? Ouais, c'est très bas...

[21 :26] (Marine) Alors moi je suis encore plus bas, non mais je dirais que je suis à un parce que justement, déjà c'est des documents qui sont longs à lire. On a eu le PER il y a deux ans, il y a eu ça, il y a les maths... c'est des immenses pavés et franchement, on a encore plein d'autres choses à faire. Et une fois qu'on le lit, on se rend compte qu'il nous manque tellement d'infos, qu'on a tellement d'incertitudes sur si notre manière de faire elle est juste ou pas, que moi, je préfère pas faire que d'avoir le sentiment de faire faux. Bon et quand on avait cette séance on disait « il nous faudrait quelqu'un qui nous forme » mais qui réponde vraiment à la question qu'on pose. Parce que moi j'ai l'impression que je fais faux et puis j'aime pas faire faux avec des enfants, ça m'embête. Alors c'est pour ça que je l'utilise finalement très peu, parce que ça me plaît pas beaucoup, c'est vraiment pas fun, et en plus, moi, je suis pas convaincue de la méthode. Je suis absolument pas convaincue de la démarche. Donc si faut le faire on le fera et on s'y mettra. Et si faudra y aller a fond, on s'y mettra à fond. Mais pour le moment je trouve qu'ils savent pas nous répondre non plus, ils savent pas prendre du temps pour nous former correctement. C'est un petit peu facile de nous dire « ben voilà, vous avez ça, ben faites ». On a eu deux séances d'information et c'était hyper noyé, il y a plein de monde, plein de questions et il y a encore plein d'interrogations qui sont posées, mais il y a pas de réponse. Moi je trouve que c'est comme toujours cette manière de faire : on vous pose, on vous donne et vous, vous faites. Ben ouais, mais c'est nous qui sommes en classe avec eux, c'est pas vous, donc venez voir ce que ça peut donner en classe, venez-voir comment ça peut s'exploiter. Et puis peut-être que là ils comprendront qu'il y a peut-être d'autres moyens de faire. Celui-là, je le trouve pas génial.

*[23 :33] **Axe 5** : Après avoir suivi la formation et testé le moyen dans votre classe, quels sont les besoins que vous ressentez encore pour vous approprier au mieux le moyen ?*

[23 :42] (Marine) Du partage d'expérience avec d'autres enseignantes ou avec un formateur qui soit capable de vraiment nous expliquer et de répondre à nos questions quand on a un doute, parce que là, c'est un peu « mais non mais ça va aller ». C'est comme ça, « testez, allez-y ! »... Non... Les enfants c'est pas des cobayes et puis nous non plus dans le fond!

[24 :07] (Sabine) Mais du vécu, c'est ça au final. Du vécu et puis du partage d'expérience avec d'autres enseignantes. Là c'est un petit peu comme si on te donnait une voiture et qu'on te dit

« vas-y ». Alors oui c'est bon, j'ai vu où on met la clé, j'ai vu les gaz et le frein, mais après, ben voilà, ça fait peur... aussi. Et ça fait pas forcément envie de se lancer. Moi j'aurais vraiment eu envie d'avoir peut-être pas des longues journées de cours, mais des petits moments... Peut-être deux périodes, où on nous dit « voilà ce qui a été fait dans cette classe, voilà des jeux ». Voilà, des choses ludiques, des jeux où les enfants ils ont du plaisir à aller, ils ont envie de faire ; et puis qui utilisent la méthode qu'on nous propose. Mais c'est pas ludique ce qu'on nous propose. C'est scolaire. Je crois que c'est là que ça coince avec nous... je pense.

[25 :04] (Marine) Tout est fiches, tout est fiches... Nous on a toujours pris le principe de pas trop en faire ; il y en a bien sûr, c'est un mode d'évaluation aussi, on est bien d'accord, mais à un moment donné, tout devient fiche. Ça apporte rien... Moi franchement de voir un enfant comment il écrit sous son dessin, ben voilà, je trouve que ça apporte pas grand chose. Alexis... je savais qu'il saurait écrire. J'avais pas besoin de ça pour ça... C'est pas une grande découverte grâce à « Dire, lire, écrire ».

[25 :42] (Sabine) Mais je pense qu'on n'a pas le recul nécessaire. Il faudrait le faire plus longtemps pour qu'on se dise « Ah ouais, génial, ça évolue, c'est bien, ils progressent ! ». Mais ça on l'a pas encore. Je pense qu'on est trop au début de notre tâtonnement et puis qu'il faut qu'on aille plus loin et qu'on continue avec plusieurs albums. Peut-être qu'on se rassurerait aussi avec les autres maîtresses. Qu'on se rencontre, pourquoi pas, dans les villages autour. Qu'on se dise qui a fait quoi, qu'est-ce que vous en avez pensé. Mais quand on discute entre nous, tout le monde est quand même assez désemparé et très septique et à se dire « j'y vais à tâtons parce qu'il faut ». C'est pas le grand enthousiasme. C'est pas ce que je ressens.

[26 :49] (Marine) Je trouve que c'est un peu la connotation, le rappel des changements de méthodes de lecture tout à coup. Il y a d'abord eu le déchiffrage, après la méthode globale et les enseignants ont giclé dans des méthodes qu'ils ont du faire et il y a des élèves à qui ça allait pas du tout ! Là, c'est de nouveau une lourde responsabilité quand même. Il y a des révolutions qui dans le fond compliquent les choses plutôt que de les faire avancer. Et ça je trouve dommage... Il y en a qui disent « moi je fais avec les deux méthodes », je fais un peu de celle-ci, un peu de celle-là.

[27 :24] (Sabine) Et les enseignants savent même plus s'ils osent encore utiliser d'autres choses. Ils demandent « est-ce qu'on osera encore utiliser un peu ces vieilles méthodes ? » ils ont presque peur... Mais c'est vrai qu'il y a beaucoup... Il y a beaucoup depuis deux ans et, entre le programme qu'on a avec nos élèves, les préparations qu'on a, ça prend encore beaucoup de temps d'entrer dans tout ça, pour soi. Alors c'est peut-être ça aussi, c'est vrai

qu'on repousse un petit peu parce qu'on a tellement de choses qui sont sur le feu ! Donc voilà, ce classeur qui est pas très drôle... On oublie de l'ouvrir.

[29 :00] Pour terminer, quelques questions plus précises sur vous :

- Quelle formation avez-vous suivie pour devenir enseignant dans les degrés 1 et 2 Harmos ?

(Sabine) L'école normale sur deux ans.

(Marine) L'école normale sur trois ans.

- Enseignez-vous dans un milieu plutôt qualifiable de rural ou d'urbain ?

(Sabine) rural

(Marine) rural

- Combien d'élèves de 1^{ère} et de 2^{ème} Harmos avez-vous dans votre classe ?

(Sabine) 8 de 1^{ère} et 8 de 2^{ème}

(Marine) 9 de 1^{ère} et 6 de 2^{ème}

- Etes-vous le seul enseignant de la classe ou êtes vous en duo ?

(Sabine) En duo

(Marine) En duo

- Depuis combien de temps enseignez-vous ?

(Sabine) Depuis 25 ans

(Marine) Depuis 22 ans

- Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous? 21 - 30 ? / 31 - 40 ? 41 - 50 ? 51 - 60 ? + 60 ?

(Sabine) 41-50

(Marine) 41-50

9.3.3 Entretien de Nadia (prénom d'emprunt)

Dans le cadre de mon mémoire de bachelor, je m'intéresse à l'appropriation du nouveau moyen « Dire, écrire, lire » par les enseignants des degrés 1 et 2 HarmoS, ainsi qu'à leur manière d'intégrer la lecture/écriture émergente dans la classe.

Je souhaite donc mener des entretiens avec des personnes qui, comme vous, enseignent dans ces degrés-là. Je vous remercie d'ores et déjà d'avoir accepté de me rencontrer.

En tout, il y a cinq axes puis des questions précises à la fin.

[00 :28] Revenons un peu en arrière. Avant d'avoir un moyen officiel en 1^{ère} et 2^{ème} HarmoS, mettiez-vous en place dans vos classes des activités de lecture et/ou d'écriture émergente ? Sous quelle forme ?

[00 :42] Oui, beaucoup de dictées à l'adulte, des exercices où les élèves écrivaient comme ils pensaient, ... des activités dans ce genre-là. Donc ça c'était en écriture émergente.

[01 :19] Donc assez en concordance avec certains points du nouveau moyen ?

[01 :23] Ouais. Alors je pense qu'on faisait moins. On faisait une ou deux fois, ou trois fois dans l'année. A Noël, on disait « qu'est-ce que t'as envie de recevoir pour Noël ? » et ils dessinaient puis ils dictaient. Mais c'est vrai que là c'est beaucoup plus poussé, c'est beaucoup plus structuré.

[01 :45] Est-ce que ces exercices étaient parfois déjà axés autour d'albums ?

[01 :49] Parfois... Parfois je racontais un début d'histoire et eux devaient inventer la fin, puis chacun illustrait une page et puis ils dictaient l'histoire.

[02 :04] Et ces traces écrites, qu'en faisiez-vous ?

[02 :09] Les traces écrites on les gardait. Si c'était pour un album, on le laissait en classe après, on le photocopiait, on le gardait en grand. Et puis si c'était par rapport un thème, comme j'ai dit avant, par exemple par rapport à Noël, ça allait dans leur cahier de vie, qu'ils prennent ensuite à la maison.

[02 :42] Pour l'axe deux, quelles sont les nouveautés dans votre quotidien d'enseignant après la mise en place du nouveau moyen ?

[02 :50] Alors... Plus de structuration, ça va plus loin quand même. Avant, ben voilà, une dictée à l'adulte pis on s'arrêtait là, tandis que là, on reprend, on rebondit, on va plus loin, donc ouais, surtout ça. Un cadre beaucoup plus précis.

[03 :24] Est-ce qu'il y a un changement au niveau de la quantité d'écrit présent dans l'espace classe ?

[03 :30] Non. Ouais non... pas vraiment un changement. On avait déjà pas mal, c'est vrai qu'on a fait un ou deux tableaux de plus à partir du livre qu'on avait choisi en automne, voilà ils demandaient des choses un peu plus précises donc on a fait, mais fondamentalement, ça n'a pas tellement changé. On avait déjà de temps en temps des poésies qu'on symbolisait, qu'on illustrait, qu'on faisait en grand. On avait pas mal de traces des élèves quand même...

[04 :05] Et est-ce que le travail organisé en séquence, avec cette notion de progression, est une nouveauté ?

[04 :11] Si précis, oui quand même. Sinon, ben c'est vrai qu'on partait quand même d'un début et on avançait petit à petit, mais c'était moins structuré, beaucoup moins... Mais là ça l'est quand même presque trop des fois. Ça nous laisse pas beaucoup de liberté. Enfin, à la fois ça nous laisse peu de liberté et à la fois, on parle avec d'autres et on se rend compte qu'on fait quand même tous différemment, chacun à sa sauce. Mais c'est extrêmement précis, extrêmement jalonné maintenant.

[04 :45] Très bien. Et la procédure d'évaluation proposée dans « Dire, écrire, lire » qui est régulière, est-ce nouveau ?

[04 :55] C'est pas nouveau de les évaluer. C'est nouveau de les évaluer si précisément et de garder vraiment une trace « ce jour-là, c'est ça » ou « après cette période-là, c'est ça ». Tandis qu'avant, c'était beaucoup plus global, beaucoup plus ... on avait des échéances pour l'année, on savait qu'en automne on essayait de voir ceux à qui on peut proposer l'orthophonie, après on savait que, avant HarmoS hein, les élèves à qui on pouvait proposer de refaire l'année c'était jusqu'au mois d'avril donc on avait jusqu'en janvier à peu près pour en parler aux parents et après, être plus précis et faire intervenir la direction. Maintenant c'est des évaluations qui tombent beaucoup plus régulièrement.

[05 :40] Concernant l'axe 3, Quels sont d'après vous les points forts et les points faibles de ce moyen ?

[05 :58] Alors, les points forts c'est que ça nous amène assez loin, c'est du matériel qui est pour nous, enfin bien préparé, dans le sens où on peut utiliser ça comme ça, on n'a pas besoin de réfléchir, on a juste une ou deux photocopies à faire mais c'est du matériel tout préparé pour nous. Bon, on vient de commencer, mais ça permet un éventail de livres assez large et je trouve que le choix des livres est bon. Visiblement ça permet quand même des approches différentes d'un livre à l'autre, c'est quand même pas toujours pareil. Les points faibles, je trouve que c'est très très très scolaire. Pour les degrés un et deux, ça perd beaucoup de spontanéité et de créativité. On a l'impression que c'est un degré primaire en plus en faisant ça.

[07 :11] Que pensez-vous de la similitude entre de nombreuses activités pour les 1^{ères} et les 2^{èmes} HarmoS ?

[07 :19] Je trouve qu'il y en a qui vont très bien et pour d'autres, on a fait le choix de faire par exemple qu'avec les deuxièmes. On se disait que ça ne correspondait pas tellement à leur développement actuel. Maintenant, c'est vrai que c'est aussi la première année qu'on fait ça ; je me demande aussi l'année prochaine, quand on reprendra avec nos élèves de première qui seront devenus des deuxièmes... Voilà, là on est en train de faire le deuxième livre ; on fait des choses différentes, pour le premier on a fait l'écriture émergente, le deuxième on fait plutôt la dictée à l'adulte, justement pour varier ; mais les deuxièmes de l'année prochaine qui auront déjà fait ça une, deux, ou trois fois cette année... voilà, mais ça je sais pas, j'ai pas le recul pour ça. C'est pour ça aussi qu'on se permet de dire de temps en temps « ça on fait qu'avec les deuxièmes ».

[08 :18] Qu'en est-il de la réceptivité des élèves face au moyen ?

[08 :24] Alors, il y en a beaucoup qui jouent bien comme ça et on se retrouve quand même beaucoup par rapport à l'écriture émergente ; « écrit comme tu penses » c'est très difficile pour les deuxièmes parce qu'ils se rendent compte que c'est pas juste, ils disent beaucoup « je sais pas, je sais pas » et ça c'est difficile des fois... Alors peut-être que c'est quelque chose aussi qui se travaille pis ça va s'atténuer. On a trouvé l'écriture émergente plus facile avec les premières, parce qu'ils savent pas et qu'ils y vont, tandis que les deuxièmes ils ont envie de savoir juste, ils ont pas envie de faire faux. Ils ont déjà cette notion de juste ou faux donc ils étaient beaucoup moins libres, beaucoup moins spontanés.

[09 :30]Axe quatre : sur une échelle de 1 à 10, 1 étant le degré le plus faible et 10 le plus élevé, où situeriez-vous à ce jour votre degré d'appropriation du moyen dans sa globalité et pourquoi ?

[09 :45] Je suis à un et demi parce qu'il y a une dizaine de livres et qu'on en est au deuxième et que ma collègue et moi on n'a pas du tout été regarder ce qui se faisait pour les autres livres. On y va vraiment un livre après l'autre. Les deux livres qu'on a fait, on les a choisis un peu au hasard, en fonction de ce qu'on avait envie de travailler en classe. En attaquant le deuxième je me rends compte qu'il y a beaucoup de similitudes donc je suis peut-être à un peu plus qu'un et demi mais... Pour moi c'est pas du tout un moyen qui est encore acquis. La description, ce que l'enseignant doit faire, ce que l'élève doit faire, je dois vraiment lire plusieurs fois pour comprendre ce qu'on me demande et où je dois m'arrêter.

[10 :43] Parce que ce n'est pas clair ou parce que c'est nouveau ?

[10 :46] Parce que c'est nouveau ! Pour moi c'est vrai que c'est assez nouveau de leur présenter un livre en leur montrant la couverture, la quatrième de couverture et de dire qu'on fait des hypothèses et qu'on range le livre ; puis on le ressort deux jours après et on regarde s'il y a des lettres sur la première de couverture ou... Dans l'élan on a vite fait de raconter le livre et c'est pas tellement l'idée.

[11 :23]Concernant l'axe 5, après avoir suivi la formation et testé le moyen dans votre classe, quels sont les besoins que vous ressentez encore pour vous approprier au mieux le moyen ?

[11 :37] Je pense que c'est des contacts avec d'autres collègues qui sont en train de faire ou qui ont fait. C'est partager les remarques. Le moyen est très précis mais de temps en temps, pour ma classe, je fais un truc un peu différent pi peut-être que d'autres font aussi autre chose et, de partager ça. Sinon c'est vrai que c'est une recette de cuisine, faut suivre, faut lire... On n'a rien à inventer, mais plus à partager. D'ailleurs, dans ces journées et demi-journées de formation, pour moi la partie la plus intéressante c'est quand on a dû travailler un peu le livre pis qu'on s'est retrouvé à plusieurs qui ont fait le même livre et de voir ce qui avait été fait et comment, ce qui avait été différent ou pareil. Mais en soi maintenant ce qu'il faut, c'est de faire, d'y aller, de faire une fois le tour des livres. Donc, pour le moment, j'aurais rien besoin forcément de plus, je trouve qu'il y a déjà pas mal.

[12 :51] Donc pas forcément de formation continue par exemple ?

[12 :55] Alors besoin, pas forcément. Maintenant, si on nous propose une formation pour un des livres où je ne sais pas, c'est pas impossible que je la prenne car je me sens pas complètement à l'aise avec ça. Mais en soi, j'en n'aurais pas vraiment besoin... Si on lit, si on suit... voilà. Plutôt une bourse d'échanges, une bourse d'idées, ça serait le plus intéressant pour moi.

[13 :32] *Pour terminer, quelques questions plus précises sur vous :*

- *Quelle formation avez-vous suivie pour devenir enseignant dans les degrés 1 et 2 Harmos ?*

Alors j'avais fait l'école normale à l'époque et ensuite j'ai refait -2/+2 pour les degrés trois et quatre HarmoS.

- *Enseignez-vous dans un milieu plutôt qualifiable de rural ou d'urbain ?*

Urbain

- *Combien d'élèves de 1^{ère} et de 2^{ème} Harmos avez-vous dans votre classe ?*

7 premières et 12 deuxièmes

- *Etes-vous le seul enseignant de la classe ou êtes vous en duo ?*

En duo, 50%-50%

- *Depuis combien de temps enseignez-vous ?*

18 ans

- *Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous? 21 - 30 ? / 31 - 40 ? 41 - 50 ? 51 - 60 ? + 60 ?*

41-50

9.3.4 Entretien d'Amélie (prénom d'emprunt)

Dans le cadre de mon mémoire de bachelor, je m'intéresse à l'appropriation du nouveau moyen « Dire, écrire, lire » par les enseignants des degrés 1 et 2 HarmoS, ainsi qu'à leur manière d'intégrer la lecture/écriture émergente dans la classe.

Je souhaite donc mener des entretiens avec des personnes qui, comme vous, enseignent dans ces degrés-là. Je vous remercie d'ores et déjà d'avoir accepté de me rencontrer.

En tout, il y a cinq axes puis des questions précises à la fin.

[00 :33] Revenons un peu en arrière. Avant d'avoir un moyen officiel en 1^{ère} et 2^{ème} HarmoS, mettiez-vous en place dans vos classes des activités de lecture et/ou d'écriture émergente ? Sous quelle forme ?

[00 :47] Alors, oui, on faisait déjà de la lecture ou de l'écriture. La lecture c'était par exemple sur des fiches où il fallait reconnaître des mots, par exemple entourer tous les mots « soleil » et puis tu mets pleins de mots différents qui commencent par « so » ou comme ça et ils doivent les reconnaître. On avait déjà inventé des histoires en Kamishibaï où ils faisaient des dessins et après ils inventaient un texte... On utilisait la dictée à l'adulte, par exemple à Noël, ils devaient dessiner le cadeau qu'ils avaient préféré et ensuite ils venaient nous dire ce qu'ils avaient dessiné et il fallait écrire « mon cadeau préféré c'est... » et pourquoi c'est leur cadeau préféré. Et moi j'en prenais note. On faisait moins d'écriture émergente ; ça c'est vrai que je faisais pas beaucoup parce qu'avant on nous disait que c'était pas forcément bien parce qu'ils écrivent n'importe quoi et c'est pas forcément ce qu'il fallait mais c'est vrai que moi, je trouve que c'est assez intéressant de voir ceux qui écrivent des lettres ou ceux qui font des montagnes et voilà... Où ils en sont par rapport à l'écriture. L'écriture émergente, ça je trouve que c'est bien.

[02 :16] Est-ce qu'il y a un changement au niveau de la quantité d'écrit présent dans l'espace classe ?

[02 :24] Alors il y avait déjà beaucoup. Surtout les prénoms au vestiaire, vers les casiers ; on a fait pas mal d'exercice où il y avait un mot à chercher, on le travaillait puis on l'affichait dans la classe. Actuellement c'est à peu près similaire.

[02 :53] Pour l'axe deux, quelles sont les nouveautés dans votre quotidien d'enseignant après la mise en place du nouveau moyen ?

[03 :00] Ben disons qu'avec ce nouveau moyen on a vraiment des livres précis et plus adaptés à être travaillés. Et puis ça nous donne beaucoup d'idées. Dans le classeur il y a pas mal d'idées à suivre, qui peuvent nous donner encore d'autres idées après. Je trouve qu'il y a pas mal de pistes. Je trouve bien. On voit qu'il y a beaucoup de choses qu'on faisait déjà, mais qu'on faisait un petit peu. On allait moins jusqu'au bout. Maintenant je trouve que c'est plus complet ! Et comme je l'ai dit avant, l'écriture émergente est une nouveauté.

[03 :56] Et la procédure d'évaluation proposée dans « Dire, écrire, lire » qui est régulière, est-ce nouveau ?

[04 :03] Oui ! Parce que c'est vrai qu'on évaluait en gros, on évaluait comme ça tandis que maintenant c'est beaucoup plus précis. Je suis pas sûre que ça soit bien... Mais c'est pour nous, enfin, c'est formatif. C'est plutôt pour nous. On va pas commencer à distribuer des évaluations aux enfants ; je trouve qu'ils sont de toute façon encore un peu petits pour avoir des évaluations précises. Pour certains enfants, ça serait super d'avoir des évaluations, parce qu'ils ont de la facilité. Pour ceux qui ont plus de peine ben voilà... On voit où ils en sont, nous, mais je pense que ça reste pour nous.

[04 :57] Et le travail qui est organisé en séquence, avec cette notion de progression, est-ce une nouveauté ?

[05 :02] Non pas spécialement. Ça on faisait déjà. La découverte du livre puis la lecture du livre, les hypothèses... on faisait déjà. On fait peut-être un peu plus, mais c'est des choses qu'on a toujours fait.

[05 :21] Concernant l'axe 3, quels sont d'après vous les points forts et les points faibles de ce moyen ?

[05 :28] Alors moi j'ai pas vraiment trouvé de point faible, j'ai vraiment trouvé que la démarche est bien et que justement elle donne plein d'idées. Et, en tout cas dans ma classe, les enfants ont adoré. Ce « livre des si » - j'ai pris le livre des si en l'occurrence - je me réjouis de voir avec un autre livre si ça marche autant bien, mais là ils sont entrés dedans et ils me demandaient tous les jours « et on fait quoi par rapport au livre des si ? ». J'ai trouvé vraiment que c'était que du positif par rapport à la vie de la classe et puis comme ils ont intégré ça.

[06 :02] Et par rapport au choix des albums qui sont proposés ?

[06 :07] Oui alors il y en a pas mal de bien, je trouve ; bon il y en a quelques-uns que je pense ne pas utiliser, mais je trouve que ça ouvre... On peut ensuite prendre n'importe quel album et travailler comme ça. Là, vraiment, c'est une ligne. Ils ont donné des exemples de fiches et tout ça, mais je pense que ça donne l'idée pour des autres albums et après on peut faire nos fiches nous-mêmes et travailler nous-mêmes. Mais il y a des bons livres, il y a un peu de toute sorte.

[06 :45] Que pensez-vous de la similitude entre de nombreuses activités pour les 1^{ères} et les 2^{èmes} HarmoS ?

[06 :53] Alors moi, j'ai fait avec tout le monde et c'est vrai qu'on voit tout de suite ce qui est moins adapté aux quatre ans et puis on adapte, on fait plus simple. Par exemple, la fiche où il faut faire les mots qui riment, on l'a faite en regroupement, ensemble avec les quatre ans, tandis qu'avec les cinq ans j'ai donné un exemple et ils ont fait tous seuls, donc je pense qu'on peut adapter à chaque niveau.

[07 :24] Avez-vous déjà constaté une différence de progression chez les élèves depuis l'utilisation du moyen ?

[07 :30] Oui, je pense que grâce à ce moyen ils ont déjà évolués. Ils reconnaissent par exemple le « s » de « si » ou, s'il y a un « si » à quelque part, ils disent que c'est comme dans « le livre des si ». Je pense qu'ils prennent beaucoup plus contact avec l'écrit et plus vite. Parce qu'on a commencé au début de l'année, donc c'est vrai qu'ils étaient vite intéressés par l'écriture et, en général, c'était plus lent je dirais. Donc je pense qu'il y a une progression et une bonne évolution.

[08 :05] Très bien. Voyez-vous encore d'autres points forts ou points faibles ?

[08 :11] Bon, le point faible c'est peut-être l'évaluation. Je suis pas trop évaluation donc voilà... Je pense que c'est pas le point fort de la méthode.

[08 :27] Sur une échelle de 1 à 10, 1 étant le degré le plus faible et 10 le plus élevé, où situeriez-vous à ce jour votre degré d'appropriation du moyen dans sa globalité et pourquoi ?

[08 :40] Moi je pense huit parce qu'on est allé déjà très loin quand on a fait le cours pour montrer ce qu'on avait fait. Je pense, qu'en tout cas avec cette classe-là, on est déjà allé plus loin que ce qu'on ce qui était demandé. Donc je dis huit parce que je pense qu'il y a encore

plein de choses à faire et puis je pense que c'est à force d'utiliser qu'on peut faire de plus en plus de choses. En tout cas je me sens pas mal à l'aise avec ce moyen.

[09 :13] Concernant l'axe 5, après avoir suivi la formation et testé le moyen dans votre classe, quels sont les besoins que vous ressentez encore pour vous approprier au mieux le moyen ?

[09 :25] Ben... Je sais pas du tout parce que d'après ce que j'ai entendu par les formatrices, elles trouvaient que c'était totalement ça qu'il fallait faire ; donc je sais pas. C'est donc plutôt un besoin de pratique avec les enfants que de cours. Je pense pas qu'on pourra apprendre beaucoup plus. Je pense que c'était assez clair leur formation.

[10 :10] Pour terminer, quelques questions plus précises sur vous :

- Quelle formation avez-vous suivie pour devenir enseignant dans les degrés 1 et 2 Harmos ?

J'ai fait l'école normale pendant trois ans et c'était vraiment que « école enfantine ».

- Enseignez-vous dans un milieu plutôt qualifiable de rural ou d'urbain ?

Rural oui mais ça devient de plus en plus comme la ville, de moins en moins « campagne ».

- Combien d'élèves de 1^{ère} et de 2^{ème} Harmos avez-vous dans votre classe ?

Neuf premières dix deuxièmes

- Etes-vous le seul enseignant de la classe ou êtes-vous en duo ?

Seule

- Depuis combien de temps enseignez-vous ?

Quinze ans.

- Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous? 21 – 30 ? / 31 – 40 ? 41 – 50 ? 51 – 60 ? + 60 ?

31-40