

2. CADRE THEORIQUE

2.1 Les apprentissages de la lecture et de l'écriture

C'est un moment charnière des degrés 3H et 4H. « Fréquemment, à l'école, l'écriture demeure un travail des formes de textes en fonction de leurs valeurs communicationnelles dans un sens strictement fonctionnel. On enseigne la manière d'écrire, or l'écriture n'est pas uniquement tracer des signes et les agencer en mots et en phrases pour retranscrire de la parole ; elle est aussi la trace d'une pensée en construction » (*Ecrire*, 2002, pp. 9–10). On remarque que l'apprentissage de l'écriture n'est pas seulement apprendre à tracer des lettres puis à les agencer entre elles afin de former des mots effectivement la notion de comprendre le monde et s'exprimer est toute aussi importante.

2.1.1. L'apprentissage de la lecture

« La lecture représente l'une des conquêtes majeures de l'humanité. Chaque enfant doit faire sienne cette conquête afin de trouver sa place dans la société. Tous les enseignants, qu'ils œuvrent à la maternelle ou au primaire, sont touchés par l'enseignement de la lecture. Ils ont à prendre quotidiennement des décisions pour que leurs élèves deviennent des lecteurs compétents » (Giasson-Lachance & Vandecasteele, 2012, p. 8).

La lecture est un apprentissage fondamental, et il incombe aux enseignants du cycle 1 de mener tous leurs élèves à se l'approprier. L'apprentissage de la lecture se fait plus particulièrement en 3H, il est donc nécessaire de comprendre ce stade d'apprentissage afin de ne pas laisser certains enfants dans la difficulté. Il est aussi clair que cet apprentissage ne se fait pas seulement durant cette année charnière mais qu'il est le résultat d'autres apprentissages ou du développement cognitif des élèves.

« L'enfant n'attend pas précisément d'entrer à l'école pour « lire et écrire »...Il observe les pratiques de la vie quotidienne, il imite les adultes dans leurs procédures, s'appropriant ainsi le monde et la réalité » (Riat, 2008, p. 11).

Selon Egaud (2001), la maîtrise de la lecture se construit en trois phases :

Le traitement logographique : l'enfant va pouvoir reconnaître des mots qu'il perçoit sur des objets de la vie quotidienne mais n'a pas encore conscience que les mots sont formés de lettres, ni d'ailleurs que celles-ci sont régies par un code phonologique (cependant chaque enfant ne passe pas forcément par ce stade).

Le traitement alphabétique : l'enfant apprend le code de conversion grapho-phonétique. Une lettre ou plusieurs forment des sons. Si l'élève découvre un nouveau mot, il va pouvoir lui attribuer une phonologie par l'utilisation du code. Cependant, l'élève sait déchiffrer des mots courts mais dès que ceux-ci sont irréguliers (lettre muette, ou lettre ayant plusieurs phonétiques) ils seront « mal » lus. A ce stade l'enfant est en train d'acquérir l'automatisation de la procédure analytique de la lecture qui permet l'assemblage.

Le traitement orthographique : si les préalables de la stratégie alphabétique sont maîtrisés, l'élève va pouvoir identifier, classer et stocker les nouveaux mots, que ceux-ci soit courts ou plus longs, simples ou plus complexes. Il a automatisé les processus de la lecture.

« Lorsque l'on observe des enfants au cours du premier trimestre de CP¹, on aperçoit que ceux d'entre eux qui ont la meilleure performance en lecture, mettent en œuvre conjointement de nombreux éléments : prise d'indices, reconnaissance de mots appris par cœur (dont les petits mots : « le », « la », « et », « avec », « dans », « un », « une »...), utilisation du code pour les mots inconnus, anticipation, vérification d'hypothèse, prise d'indices au sein d'images, s'il y en a une, et contrôle de la compréhension. Les traitements alphabétique et orthographique sont utilisés de concert chez ces enfants. L'activité d'écriture renforce à son tour la conscience phonologique, la compréhension du code et la mémorisation » (Egaut, 2001, pp. 24–25).

Il est donc important de relever que l'apprentissage de la lecture est un processus respectant plusieurs étapes. Cependant, les élèves vont pouvoir se trouver dans ces stades d'apprentissage simultanément ou non, et chacun y sera à un moment différent suivant son stade de développement.

2.1.2. L'apprentissage de l'écriture

Comme le relève Egaut (2001), l'écriture permet de soutenir et d'accéder à l'apprentissage de la lecture. Il est maintenant temps de comprendre comment se construit cet apprentissage chez l'enfant.

« Avec la dictée à l'adulte, l'école maternelle s'est dotée d'une situation didactique très riche qui permet de passer progressivement d'un usage oral et dialogique du langage d'évocation à un usage écrit et monologique de ce même langage. Raconter des histoires, reformuler un

1 Cour préparatoire en France qui correspond au degré 3H en Suisse.

texte entendu, élaborer un texte documentaire, préparer un courrier, rédiger une affiche, etc., sont des situations qui s'ouvrent aux enfants qui ne savent pas encore tenir un crayon dès lors que l'adulte devient leur secrétaire mais aussi leur interlocuteur » (Ferreiro, 2000, p. 7).

Afin d'entrer dans l'apprentissage de l'écriture l'enfant doit déjà avoir des prérequis tels que le repérage spatial et temporel. Selon Venot (2007) il faut que l'enfant ait compris des termes comme « avant », « après », « juste avant », « juste après », « en premier » et « en dernier ». Il s'agit aussi de comprendre que ces notions peuvent se décrire sur un plan auditif (lorsque l'on raconte une histoire oralement) mais aussi sur le plan spatial (ce qui se passe réellement dans le temps dans l'histoire). L'enfant doit aussi mettre en lien ce qui est écrit et ce qui est parlé.

2.2. Situation actuelle

Je constate que les moyens officiels d'apprentissage ne sont pas adaptés à tous et peuvent accentuer les différences de niveaux entre les élèves. La méthode officielle en Suisse est « Que d'Histoire », méthode française. Elle propose aux enseignants du Cours Préparatoire 1 « d'offrir à leurs élèves de la « vraie » littérature comme support de lecture, tout en ayant un cadre précis et rigoureux sur lequel s'appuyer » (Guillaumond, Agostini, Cauvas & Petit, 2006, p. 4). La méthode s'appuie sur plusieurs points :

1. Mettre l'apprenti-lecteur au centre de l'apprentissage.
2. Utiliser l'album comme support à l'apprentissage.
3. Découvrir le code et le sens parallèlement.
4. Articuler les trois items suivants : dire, lire, écrire.
5. Laisser une grande place à l'écriture inventée et à la production d'écrits.
6. Prendre en compte la langue orale.
7. Travailler de manière variée : seul, en groupe, en binôme, et en groupe-classe.
8. Favoriser les activités d'expression.
9. Sensibilisation aux différents supports d'écrit en proposant des activités en bibliothèque.

Cette méthode, très complète, n'est cependant pas suffisante pour que chaque enfant arrive, grâce à elle, à entrer dans l'apprentissage. De ce fait, il m'apparaît que, de par son importance, ce point mérite d'être abordé en détail. En effet pourquoi est-ce si important d'apprendre à lire et à écrire ? Quelles sont les conséquences si un enfant présente des troubles d'apprentissage dans ce domaine-là ?

2.3. Quand l'entrée dans la lecture et l'écriture est difficile

« Les troubles affectant le langage écrit sont, parmi les troubles des apprentissages, ceux qui oblitérent le plus fortement le succès scolaire. Pouvoir écrire en respectant les normes d'écriture, qu'il s'agisse de normes graphique, orthographique ou grammaticale, représente un

atout non négligeable pour l'enfant, élève d'une société dominée par l'écrit. L'enfant ne débute l'étude de l'écriture de manière vraiment systématique qu'à l'école élémentaire, dès le Cours Préparatoire. Mais, avant, il a beaucoup dessiné pendant ses années de scolarisation à l'école maternelle. Il a ainsi acquis la possibilité de représenter l'objet absent, car le besoin de représenter l'objet est d'abord motivé par l'absence de celui-ci » (Compte rendu du cours de Bernabé, 2012-2013).

Comme on peut le constater, cet apprentissage va déterminer la réussite de la scolarité de l'élève. Il est aussi évident que les enfants passent par une phase de représentation par le dessin avant d'entrer dans l'écriture. « Pendant les trois années qu'il passe dans cette école, il apprend à dessiner des formes puis des lettres. Il peut alors commencer à s'approprier le langage écrit qui lui servira de base de communication avec ses apprentissages scolaires ultérieurs. Mais, l'intention de déposer une trace ne peut, seulement, s'expliquer par l'aboutissement du développement neurocognitif de l'être humain. Pour dessiner, l'enfant ne doit pas seulement en avoir les capacités, il doit également en avoir le désir et ce désir semble porté par le besoin affectif de représentation pour accepter l'absence » (Compte rendu du cours de Bernabé, 2012-2013).

2.4. L'enseignement spécialisé

Il exige de l'enseignant une adaptation à chaque enfant selon ses spécificités. C'est pourquoi il est fondamental, dans ce domaine, de différencier son enseignement. Mon parcours professionnel m'a amené à me pencher sur des pédagogies différenciées afin de pallier l'hétérogénéité des classes. Durant ma formation j'ai abordé la pédagogie du projet et la pédagogie coopérative entre autres, dans les classes avec lesquelles je travaille. Mon expérience m'amène à développer et créer des matériaux pédagogiques alternatifs qui seront applicables directement en classe.

Il est du devoir de l'enseignant de situer où en est chacun de ses élèves et de leur faire prendre conscience de la nécessité d'apprendre à lire et à écrire.

2.5. Le dessin narratif

Luquet et Depouilly (1991) affirment que dans « l'expérience visuelle », il y a d'une part des « tableaux statiques ou instantanés » et d'autre part « des spectacles dynamiques ou changeants ». Il donne, à ces derniers, le nom de « narration graphique » (p. 160).

Il cite trois différents exemples de narration graphique. Le premier est de type « symbolique » ou « successif sans répétition » ; le dessinateur fait le choix d'un ou plusieurs éléments à dessiner parmi ceux de l'action. Il choisit le moment le plus important, celui qui symbolise toute l'histoire. Le deuxième est de type « successif ». Dans ce type de narration graphique, l'enfant représente des moments différents sans se soucier d'une identité de temps.

Les éléments peuvent être représentés autant de fois qu'en a besoin l'enfant. Ce type est propre à l'enfant.

Le dernier exemple est de type « Épinal ». Le dessinateur dessine plusieurs images dont chacune représente une séquence de l'histoire et forme un tout. « Les éléments du spectacle temporel qui, au cours de sa durée, restent sensiblement immuables, ne sont figurés qu'une fois ; les éléments changeants au contraire (acteurs principaux, personnages secondaires qui interviennent à un moment donné pour disparaître ensuite, éventuellement décor) sont figurés plusieurs fois » (Luquet & Depouilly, 1991, p. 163). Il existe donc plusieurs manières de résoudre le problème de la narration dans le dessin. Cependant, si une personne ne connaît pas l'histoire, elle aura de la peine à la décoder dans le dessin. Aussi la narration et le dessin sont étroitement liés pour la compréhension de l'histoire. Si l'on part de cette observation, il est maintenant important de comprendre la transition entre le dessin, l'écriture émergente et l'écriture.

2.6. Comment l'enfant passe du dessin à l'écriture

Il faut maintenant comprendre quel lien fait l'enfant entre le dessin et l'écriture. Il est important de relever qu'une fois que l'enfant sait écrire, il n'abandonne toutefois pas pour autant le dessin. Il fera la distinction entre les deux formes d'expression. Pourtant, au début l'enfant ne fait pas clairement une distinction ou alors il utilise le dessin comme s'il écrivait. « Depuis très longtemps, divers chercheurs intéressés par les origines de la représentation graphique chez l'enfant ont relevé des essais précoces de production de tracés d'apparence graphique variée mais se différenciant du dessin, commentés par l'enfant en termes tels que « J'ai marqué », « C'est des lettres », « C'est des numéros », « C'est écrit, etc. » (Ferreiro, 2000, p. 13). L'enfant peut utiliser le dessin comme si c'était de l'écriture. Mais il sait que ce sont deux choses différentes et va devoir les différencier. « L'un des premiers problèmes auxquels les enfants sont confrontés pour constituer une écriture est de définir la frontière qui la sépare du dessin. D'une part, il s'agit de la différence entre la graphie-dessin, proche dans son organisation de la forme de l'objet, et la graphie-forme, quelle que soit cette forme, qui ne conserve avec l'objet qu'une relation d'appartenance, produit de l'attribution, et qui acquiert une capacité symbolique en vertu d'une similitude figurative avec l'objet » (Ferreiro, 2000, p. 67). En effet, le dessin est une forme d'expression graphique tout comme l'est l'écriture. L'enfant dessine dès son plus jeune âge et ceci est déjà une forme d'expression qui consiste à non seulement comprendre le monde qui l'entoure mais aussi à communiquer. Lorsque l'enfant fait ses premiers dessins (gribouillages) « il prend conscience d'exister, d'être une entité distincte du reste du monde et de témoigner de sa présence, tangible et concrète » (Crotti, Magni & Cohen, 1998, p. 13). L'enfant utilise donc le dessin comme moyen de construction de sa personne, mais aussi comme moyen pour comprendre le monde qui l'entoure et par ce biais construire son développement. Selon Lefebure (1993), le dessin est un type d'écriture. Il dit même qu'il « existe un véritable langage du dessin » (p. 10).

2.7. Apprentissage de l'écriture et difficultés

Il est très fréquent que dans des classes régulières, des enfants aient des grandes difficultés à entrer dans l'apprentissage de l'écriture. Il est parfois difficile pour les enseignants de ne pas se sentir démunis face à l'échec de ces élèves. Malgré une grande diversité de moyens que ceux-ci peuvent utiliser en plus du moyen officiel « Que d'histoires », il y a cependant des enfants qui persistent dans les difficultés. « Cette étape du dessin ne doit donc pas être réduite ou trop tôt abandonnée pour une étude plus systématique des signes dessinés qui représentent les lettres. A trop rapidement vouloir faire entrer l'enfant dans l'écrit, l'on prend le risque de compromettre le but ultime de l'écriture : se témoigner à soi-même d'une possibilité d'élaboration des affects liés à l'absence » (Compte rendu du cours de Bernabé, 2012-2013). Il est vrai que la transition entre les degrés 1-2H et 3-4H peut être assez brutale. En effet, les apprentissages dans les deux premières années passent plutôt par le jeu et dès l'entrée dans le primaire (3-4H), les apprentissages sont plus abstraits et moins liés au plaisir et aux jeux. Comme le préconise Bernabé (2012-2013), il faut parfois laisser l'enfant continuer à dessiner pour pouvoir entrer dans l'écriture. La recherche de ce travail se base sur ce postulat : utiliser le dessin pour arriver dans l'écriture sans dissocier les deux. Selon Elias (2014-2015), si un enfant reconnaît une situation difficile, alors il se bloque et c'est son cerveau limbique qui réagit mais celui-ci n'a plus accès à son cortex. Dans ce cas-là, il faut aller chercher ce que l'enfant sait faire, ce sur quoi il ne bloque pas, les réussites dans d'autres domaines (Compte rendu du cours de Elia, 2014-2015). Il est à ce stade pour moi de plus en plus évident que l'on peut utiliser le dessin comme un outil pour pallier les difficultés rencontrées par nos élèves face à l'entrée dans l'écriture.

2.8. Donner du sens au savoir

Il est apparu dans plusieurs textes cités, que l'envie et le sens que l'on donne au savoir est une clé pour la réussite de l'apprentissage. En effet, si l'enfant ne voit pas le sens de l'apprentissage, il ne pourra apprendre. Il faut aussi que l'enfant ait envie d'apprendre. « Comprendre le monde environnant, c'est-à-dire se développer et développer son intelligence, c'est *apprendre*, mais pour se construire et construire ses connaissances, l'enfant a besoin des autres : même si personne ne peut apprendre à la place de l'enfant, celui-ci ne peut apprendre tout seul : il y a peu de chances qu'il parvienne à découvrir seul l'ensemble des éléments qu'il doit traiter pour avancer » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p. 126).

2.9. Motivation

« L'étymologie du mot « motivation » - du latin *movere*, qui signifie *se déplacer* - confirme sa vertu première : début et source de tout mouvement. En fait, tout apprentissage dépend d'elle » (Vianin, 2007, p. 21). Il est bien connu qu'apprendre est un processus personnel qui dépend de la motivation de l'apprenant. En effet, l'enseignant n'apprend pas à ses élèves mais

ce sont ceux-ci qui apprennent. Selon Meirieu et Daviet (2014) «... rien ne s'enseigne que l'élève ne désire apprendre, rien ne s'apprend qui ne requiert son engagement » (p. 8). Il me paraît important d'aborder la thématique de la motivation dans ce travail, car sans motivation l'enfant n'apprendra pas. Si le choix du dessin et des histoires m'est apparu comme essentiel dans l'apprentissage de l'écriture c'est par son côté motivateur pour l'enfant. Ceci est moins formel que de faire des fiches d'écriture ou de travailler avec les moyens officiels où l'apprentissage ne passe pas en premier par la création. En effet, mon travail se base sur la création ou la représentation d'histoire comme facilitateur dans le processus d'apprentissage de la lecture car il peut être une source de motivation pour les élèves en difficulté. Le postulat est que si l'enfant crée une histoire, alors il sera mobilisé dans cette activité, lui-même au centre du savoir. Il est le maître de sa création. « Ainsi, loin de la répétition permanente d'exercices standardisés, la pédagogie du chef-d'œuvre conjugue ainsi compréhension et création. Elle seule peut sauver l'école de l'ennui » (Meirieu & Daviet, 2014, p. 31).

3. PROBLEMATIQUE

3.1. Intérêt

Le présent travail de recherche sera pour moi l'occasion d'approfondir ce problème auquel je suis confrontée dans ma pratique. Ainsi, je souhaite me pencher sur les problèmes d'apprentissage de l'écriture en essayant de proposer une méthode de travail alternative. Pour cela, j'utiliserai la création d'histoires, représentées en récits écrits ou dessinés. Cet exercice permettra de faire apparaître des éléments qui mettent en lumière une structuration de l'expression. En effet, je partirai sur des expérimentations faites en classe durant ces dernières années, pratiquées régulièrement. Mon postulat de base est le suivant : la création d'histoires permet de structurer l'expression, qu'elle soit orale ou écrite. Ma recherche s'appuiera sur la base de données récoltées dans ma classe et en particulier sur une population d'enfants présentant des difficultés dans l'apprentissage. A terme, je souhaite trouver une corrélation entre l'invention d'histoires et l'expression écrite.

3.2. Question de recherche

Ma question de départ suggère qu'il y a un lien entre dessin et écriture. Le dessin narratif nous montre qu'il existe plusieurs manières d'illustrer une histoire. La mise en situation est donc importante pour donner du sens aux savoirs et l'invention d'histoires en fait partie. L'enfant peut raconter le monde qui l'entoure par le biais du dessin et de l'écriture : un élément important, et peu controversé, de l'apprentissage de la lecture est la motivation de

l'enfant vis-à-vis de cet apprentissage. Ce facteur intervient d'ailleurs dans tout apprentissage, qu'il concerne des savoirs ou des savoir-faire.

Est-il possible que l'invention d'histoires permette aux enfants en difficulté d'apprentissage de l'écriture de structurer la notion importante du temps ? C'est ce que ce travail s'attachera à mettre en lumière. « L'objectif est toujours la construction d'une représentation mentale intégrée, par exemple la compréhension du déroulement d'un événement, incluant les moments et lieux survenus et les interventions des personnages, ou encore l'élaboration à partir d'un texte du parcours à effectuer pour (re)trouver un emplacement » (Thélot et al., 2003, p. 43). En effet pour entrer dans l'apprentissage de l'écriture, il faut que l'enfant puisse se représenter mentalement l'histoire qu'il veut raconter.

La motivation joue aussi un rôle dans tout apprentissage. A savoir comment motiver l'élève à débiter dans cet apprentissage de manière plus ludique que faire des exercices proposés dans les moyens d'enseignement : « L'intérêt est indispensable aux activités d'apprentissage, car il améliore la qualité du travail, la persévérance et l'effort » (Not, 1987, p. 94).

L'idée de base est de trouver un moyen alternatif pour combler les difficultés rencontrées par mes élèves apprentis lecteurs. L'hypothèse est que la motivation de l'enfant pour l'apprentissage de la lecture peut être soutenue par l'invention d'histoires. La réflexion est la suivante : inventer puis représenter des histoires permet-il aux enfants en difficulté d'améliorer leur apprentissage de l'écriture ? Ma question de départ suggère qu'il y a un lien entre dessin et écriture. Ma question de recherche s'exprimera ainsi : « Est-ce que la représentation d'histoires est pour les enfants un facilitateur pour accéder au langage écrit ? »

Afin de mieux cerner la question de recherche, il faut comprendre comment se construit l'apprentissage de l'écriture. Il se fait simultanément à celui de la lecture. « Traditionnellement, nous sommes habitués à différencier les activités de lecture des activités d'écriture. Or nous allons récuser cette distinction. Ce qui nous intéresse est le rapport entre un sujet connaissant (l'enfant) et un objet de connaissance (la langue écrite). Ce sujet ignore que la tradition scolaire veut garder bien différenciés les domaines appelés « lecture » et « écriture ». Il essaie de s'approprier un objet complexe, de nature sociale, dont le mode d'existence est social et qui est au centre d'un certain nombre d'échanges sociaux » (Ferreiro, 2000, p. 15).

4. METHODOLOGIE

4.1. Etude exploratoire

Ce travail sera une étude exploratoire pour comprendre si le soutien par l'invention d'histoires peut apporter une aide aux enfants en difficultés d'expression écrite. Le dessin est un moyen

d'expression tout comme le langage et l'écriture. Les enfants qui ont des difficultés d'écriture vont-ils pouvoir utiliser le dessin comme moyen complémentaire ?

En effet, nous avons vu que l'enfant n'arrive pas à l'école sans aucun savoir mais avec son propre bagage de pré requis pour l'apprentissage de l'écriture. L'expérimentation part du postulat suivant : l'enfant sait raconter des histoires, il a du plaisir à le faire, et il sait dessiner ; peut-il grâce à l'envie de représenter des histoires, passer du dessin à l'écriture ?

« ...les acteurs du système éducatif véhiculent l'idée que les élèves ont tout à apprendre de l'école en matière d'écrit. Or des travaux de plus en plus nombreux battent en brèche cette idée d'un vide scriptural qu'il appartiendrait à l'école de combler. En effet, les élèves arrivent à l'école, et cela dès leur plus jeune âge, avec des conceptions et représentations de l'écrit, ainsi que des désirs et des attentes, des valeurs attachées à l'écrit » (*Ecrire*, 2002, p. 55). Le rôle très important de la motivation dans le processus d'apprentissage est ce qui me pousse à choisir la représentation d'histoires car l'enfant en est friand. Le plaisir de raconter n'est pas la seule motivation, il y a aussi le besoin de s'exprimer, de communiquer avec autrui et d'émettre son point de vue. « Le rôle de l'école étant bien évidemment de développer le rapport à l'écrit et de l'infléchir, de manière à permettre aux élèves d'accéder aux plus hauts niveaux d'usage de l'écrit : écrire pour communiquer, pour s'exprimer, pour enregistrer des connaissances, mais également pour en produire ou pour exprimer des points de vue sur celles-ci » (*Ecrire*, 2002, p. 61).

4.2. Choix du milieu de recherche

Mon choix se porte sur six élèves de 3H qui présentent des difficultés quant à l'entrée dans l'écriture et, de par ce fait, dans la lecture. Ce sont cinq garçons et une fille, entre 6 ans et 3 mois et 8 ans et 1 mois. Je travaille dans une classe à deux degrés et nous avons dans cette classe une hétérogénéité très marquée. En effet, à Bienne, il n'existe plus de classe de développement. Il y a encore des classes de 3-4H+, qui sont des classes qui permettent aux enfants de faire l'acquisition de tous les apprentissages non pas en deux mais trois ans. Cependant, il y a dans ma classe certains enfants qui devraient bénéficier de ces classes mais qui ne sont pas orientés dans celles-ci. Ils ne présentent pas des troubles spécifiques des apprentissages mais pourtant ils présentent des difficultés d'apprentissage au niveau de l'acquisition du langage écrit et de la lecture. Je vais donc travailler avec eux afin de chercher une corrélation entre la représentation d'histoire et l'acquisition de l'écrit. Pour ce travail, je vais étudier les représentations de mes élèves de 3H qui n'ont pas encore acquis l'écriture.

4.3. Déroulement

Pour cette recherche, je vais proposer aux élèves participants diverses activités autour de la représentation d'histoires. L'idée de départ est de partir d'activités qui font partie du quotidien de la classe pour mettre en place un dispositif précis afin de travailler

systématiquement sur la représentation d'histoires. Je propose donc des activités durant une période de trois mois afin de voir si l'on peut observer une évolution dans l'acquisition de l'écrit chez mes élèves. Ces moments se déroulent selon un rituel du jeudi après-midi pendant lequel les élèves vont travailler sur des « histoires ». Je vais maintenant expliciter ces activités dans le détail. L'idée est de voir l'évolution ou l'apparition de l'écriture et d'une certaine structuration chez les enfants de 3H qui présentent des difficultés d'apprentissage de lecture-écriture.

1. 16 octobre 2014 : Je demande aux enfants de représenter une histoire sur un support simple et conventionnel (feuille A4). Le choix de l'histoire est libre (durée de l'activité : 35 minutes).
2. 23 octobre 2014 : Je donne un support différent aux enfants (feuilles allongées 14,5 cm sur 70 cm) mais demande de raconter une histoire suivant un modèle précis ; « c'est l'histoire d'un personnage (que les élèves choisissent eux-mêmes) qui part de chez lui et en chemin, il lui arrive des choses que vous inventez puis il rentre chez lui » (durée : 45 minutes).
3. 30 octobre 2014 : Je demande aux élèves de représenter une histoire, de la raconter sur le support imposé (feuilles allongées, 14,5 cm sur 70 cm). Pour cette activité, je n'impose pas de sujet, ni ne demande de représenter une histoire entendue (durée : entre 30 et 50 minutes selon les enfants).
4. 4 décembre 2014 : Je raconte une histoire aux enfants : « Zélie » (Vallat & Augusseau, 2012) et ils doivent la retranscrire sur une feuille A3 (durée 45 minutes).
5. 18 décembre 2014 : Je demande aux élèves d'inventer une histoire et de la représenter sur le tableau blanc. Pour ce faire, ils ont des figurines aimantées et à partir de celles-ci, ils doivent par groupe de trois inventer leur histoire puis me la raconter (durée 20 minutes par groupe).
6. 8 janvier 2015 : Je raconte une histoire « La grande faim de P'tit Bonhomme » (Delye & Hudrisier, 2005) et demande aux enfants de la représenter sur le support de leur choix (durée entre 20 et 45 minutes).

Après chaque activité, les enfants me racontent ce qu'ils ont représenté.

4.4. Choix des activités

La première activité est une prise de température de la situation actuelle des élèves de ma classe. Nous n'avons pas encore travaillé sur la représentation d'histoires ou l'invention d'histoires. L'idée est de partir d'où en sont les élèves afin de pouvoir analyser l'évolution au fil des activités. Cette activité est un état des lieux de la classe et elle servira de base de référence à laquelle seront comparées les données ultérieures.

L'idée de prendre des feuilles non conventionnelles pour les activités suivantes, est un choix anticipé, en effet les supports allongés induisent l'idée du temps qui passe ou la durée du récit.

Pour l'activité n° 2, j'ai choisi ce thème, car l'idée de quelqu'un qui parcourt un chemin induit aussi une notion de temps et une notion spatiale de déplacement qui est nécessaire pour représenter leurs histoires.

L'enfant est mis en situation d'apprentissage où il est lui-même actif dans l'activité, ce qui va lui permettre de prendre part aux processus d'apprentissage et donc d'entrer dans celui-ci. Il y a plusieurs manières différentes d'aborder l'apprentissage qui sont les suivantes : empirisme, rationalisme ou nativisme, constructivisme et cognitivisme. Dans cette dernière position, l'idée est que la connaissance ne s'acquiert non pas passivement mais de manière active. « Ce choix épistémologique implique des propositions particulières, différentes des précédentes. Elles se centrent sur *l'activité de l'enfant* ; il faut donc mettre celui-ci dans un grand nombre de situations naturelles, dans lesquelles il pourra expérimenter, activer ses outils du moment pour construire quelque chose de nouveau. Freinet et les tenants des méthodes actives (Claparède, Montessori, entre autres) voyaient déjà le moteur des apprentissages de l'enfant dans l'intérêt de celui-ci. Dans cette perspective, l'adulte devrait rester en retrait et se situer comme le pourvoyeur de situations expérimentales, l'observateur, afin de ne pas venir contrecarrer la réflexion de l'enfant par des explications intempestives » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p. 126).

Le choix de cette recherche se base sur ces réflexions de mettre l'enfant au cœur de l'apprentissage, de le mettre en situation où il va être dans l'action et pouvoir donner du sens au savoir. Le fait de raconter le monde qui l'entoure et de se raconter est une motivation pour l'enfant. En effet, le dessin est une activité pour l'enfant qui s'apparente au jeu et qui va lui permettre de mettre du sens au fait de communiquer et de transmettre et donc de rentrer dans l'écrit s'il y voit du sens.

« L'enfant dessine pour s'amuser » (Luquet & Depouilly, 1991, p. 13) pourtant l'enfant prend ce jeu « au sérieux ». En effet, il prend conscience qu'il existe au travers de ses dessins et de la représentation qu'il fait du monde qui l'entoure. Le dessin est un moyen d'expression et par extension de communication. L'enfant va donc utiliser le dessin pour dire ce qu'il ressent, raconter ce qui l'entoure, raconter le monde tel qu'il le perçoit, pour se dire, se raconter. Ici, on trouve le sens que l'enfant donne au dessin. Si l'enfant offre un dessin c'est pour lui une manière de communiquer avec celui qui le reçoit.

On pourrait dire que les finalités du dessin sont, en premier lieu, de se découvrir, de prendre conscience que l'on existe et que l'on peut laisser une trace sur le monde et en deuxième lieu, c'est un moyen de communiquer avec l'autre ou d'exprimer ce que l'on ressent. De plus c'est aussi un jeu pour l'enfant. Raconter des histoires peut aussi être un moteur pour l'apprentissage et les finalités de raconter ou d'écrire s'apparentent à celle du dessin.