

Didactique du français

Méthodologie :

Dans une proposition d'activité, l'analyse se fait en rapport avec les objectifs visés ou les compétences travaillées. On regarde comment est traitée une notion en analysant les activités proposées aux élèves, les exercices (progressivité, nombre, prolongés par une production d'écrit). Si on nous demande de prolonger une séance ou une séquence, il faut pallier les défauts observés, penser la différenciation, penser à l'ouverture sur l'écrit, aux phases de recherche et de manipulation, ...

L'analyse consiste à dire si l'activité proposée permet d'atteindre l'objectif visé.

Il faut apprécier la cohérence interne des documents. Souvent, les exercices prévus ne correspondent pas aux intentions affichées ou ne permettent pas d'atteindre les sous-objectifs visés.

Dans une analyse de production d'élève, on relève d'abord les objectifs et les compétences visés. Il faut analyser les erreurs des élèves et les obstacles. Il faut faire des hypothèses sur l'origine des erreurs.

Dans une transcription d'échange oral, on prend connaissance du contexte avec le nombre d'interlocuteurs, ce qu'il s'est passé avant pour pouvoir amorcer cette séance de langage oral.

L'enseignement n'est pas seulement la transmission de savoirs, il faut prendre en compte la psychologie de l'enfant et la variabilité des savoirs à enseigner. L'élève apprend mieux en faisant et en reproduisant des actions qu'en écoutant. L'enseignement a pour finalité de provoquer les apprentissages.

Le travail de l'enseignant ne se situe pas seulement devant les élèves mais aussi en amont, avec le choix des activités et des méthodes, et en aval avec les corrections et les retours réflexifs sur les activités.

L'enseignant doit :

- organiser et animer les situations d'apprentissage.
- gérer la progression des apprentissages.
- concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation.
- impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail.
- travailler en équipe.
- participer à la gestion de l'école.
- informer et impliquer les parents.
- se servir des nouvelles technologies.
- affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de sa profession.
- gérer sa propre formation continue.

La révision fréquente dans des apprentissages ultérieurs, la répétition des activités, le guidage des élèves, la recherche de leur autonomie, l'explicitation des objectifs, ... favorisent l'enseignement. Il faut donc organiser des retours réguliers sur les activités et sur les procédures découvertes par les élèves et explicitées par l'enseignant.

L'apprentissage désigne l'activité intellectuelle qui aboutit à l'acquisition, par un sujet, d'informations, de capacités, d'attitudes, non dues à son développement inné. Les apprentissages scolaires sont toujours évalués afin de vérifier le passage d'un état de connaissances initial à un état final.

Il y a trois conceptions principales de l'apprentissage :

- le behaviorisme : apprendre, c'est modifier son comportement en donnant une nouvelle réponse à un stimulus grâce au renforcement du comportement attendu par l'enseignant.

- Le constructivisme où l'apprentissage est le résultat d'une activité cognitive par laquelle l'apprenant transforme ses représentations entre autres en intégrant de nouvelles informations et en accommodant ses cadres de pensée existants après s'être heurté à des contradictions.

- Le socioconstructivisme dit que l'apprentissage est un processus social et individuel qui permet le développement du sujet. L'élève apprend avec l'aide d'un adulte ou d'un pair.

Les stratégies d'apprentissage varient selon l'apprenant : apprentissage par essai-erreur, par cœur, par tâtonnement, ... Elles visent à développer l'automatisation des savoirs et des savoir-faire mais aussi leur compréhension. Par exemple, un élève qui aura bien mémorisé l'orthographe de certains mots pourra ensuite se concentrer sur les chaînes d'accords.

Les objectifs pédagogiques permettent de développer de nouvelles stratégies d'enseignement selon le degré d'atteinte des objectifs par les élèves. Les objectifs sont les comportements observables de l'élève. Pour répondre au mieux aux particularités des élèves, les objectifs sont adaptés selon le niveau d'activité intellectuelle (compréhension, analyse), selon le type d'apprentissage (méthode, attitude) et selon une catégorisation des opérations cognitives et affectives (savoirs, savoir-faire et savoir-être).

L'objectif pédagogique renvoie à tout ce qu'un individu doit apprendre et la compétence renvoie à l'ensemble des comportements potentiels (affectifs, psychologiques, ...) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité considérée comme complexe. L'objectif traduit l'intention de l'enseignant alors que la compétence renvoie au savoir et savoir-faire que l'apprenant doit intégrer. La compétence s'applique donc à l'élève.

La compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe. On prend en compte le vécu et les représentations des élèves pour enrichir leur expérience du monde. Centrer la conception de séances sur les compétences permet à l'enseignant de se centrer sur l'apprenant. Ces compétences permettent de :

- identifier une tâche mobilisatrice qui va « mettre le sujet en route ».
- repérer l'obstacle dont le franchissement permettra d'effectuer un progrès décisif.
- prévoir l'ensemble des ressources et des contraintes qui permettront au sujet de surmonter lui-même l'obstacle.
- accompagner l'activité de l'apprenant en mettant en place des procédures de réflexion sur son activité.
- avoir en ligne de mire l'objectif en termes de compétence réinvestissable par le sujet dans des situations du même type.

Les savoirs théoriques formalisent les règles pour la mise en œuvre de l'action et les savoirs procéduraux renvoient aux stratégies d'enseignement et aux savoirs. Le savoir renvoie aux connaissances, le savoir-faire renvoie aux connaissances procédurales et le savoir-être renvoie aux attitudes, aux valeurs, ... La maîtrise de l'un ne garantit pas la maîtrise de l'autre puisqu'un élève peut être capable de réciter une règle orthographique par cœur mais sera incapable de l'appliquer.

Le rapport au savoir est compliqué chez certains élèves, il faut limiter la survalorisation des notes et les menaces sur le futur professionnel où le travail scolaire n'aurait qu'une fonction utilitaire. Il faut donc bien préciser les consignes, les attendus en termes de compétences et limiter la prolifération des exercices et du recours exclusif à l'écoute pour former la mémoire.

En didactique du français, le dispositif peut désigner l'organisation, finalisée par des objectifs, d'un ensemble de moyens. Ces moyens sont financiers, matériels, pédagogiques (rotation des ateliers,

oral, écrit, ...), humains (présence d'ATSEM). Le dispositif aménage l'activité et le milieu où vont évoluer les élèves.

La situation se fonde sur un objet à enseigner, avec une logique de progression. L'élève est mis en situation d'écoute, d'observation et de travail. Les situations d'apprentissages doivent être variées : jeu, résolution de problème, ...

Au cœur de la situation-problème, on retrouve un vrai problème. Les élèves n'ont pas, au départ, les moyens de surmonter tous les obstacles. Ils doivent activer leurs connaissances antérieures. Le dépassement de l'obstacle représente un palier dans le développement cognitif de l'apprenant. L'enseignant a le rôle de guide et de médiateur. Cette situation repose sur des moments de travail personnel, de négociations collectives et des phases de synthèse. C'est donc une tâche complexe, étalée dans la durée. La situation-problème se retrouve surtout en début de séquence, dans une « phase de recherche » ludique qui fait entrer l'apprenant dans l'apprentissage.

En maternelle, les enfants peuvent apprendre en jouant, en s'exerçant, en se remémorant et en mémorisant mais aussi en résolvant des problèmes. Ils doivent faire appel à leurs connaissances antérieures et sélectionner celles qui sont nécessaires dans le problème.

La séquence didactique s'inscrit dans la progression des enseignements prévue dans une programmation à l'année. Toutes les séquences sont articulées entre elles, elles s'appuient sur les acquis des séquences antérieures et avancent un nouvel objet d'enseignement pour en faire un nouvel objet de connaissance. L'objectif général de la séquence est atteint par palier successif qui sont des séances d'enseignement.

- 1.Phase de présentation de l'objectif général d'apprentissage, mise en contexte de la tâche (rappel des acquis antérieurs dont la mobilisation est indispensable dans l'acquisition de nouveaux savoirs, les élèves doivent se représenter le travail à accomplir).
- 2.Phase de réalisation par les élèves de la tâche assignée (une ou plusieurs séances)
- 3.Phase de structuration des savoirs et d'institutionnalisation : verbalisation de l'activité, confrontation des réalisations des élèves, première formalisation des acquis.
- 4.Phase d'entraînement, de consolidation et de mise en mémoire.
- 5.Phase d'évaluation (permet de réguler la progression au vu des objectifs visés).
- 6.Phase de transfert des connaissances (l'enseignant s'assure que les élèves peuvent mobiliser les nouvelles compétences dans une situation différente).

L'activité désigne tout ce que fait l'élève pour accomplir la tâche. Il y a les tâches de premier niveau (exécution d'une tâche précisée par une consigne) et les tâches de second niveau, induites par un dispositif de travail complexe.

Il existe une dynamique de l'enseignement où l'enseignant ajuste la tâche à effectuer après un échange avec les élèves. L'enfant apprend en partant de situations concrètes, d'après le modèle constructiviste. Cela le conduit à analyser son action. Il y a donc souvent un écart entre le niveau initial de la tâche assignée par l'enseignant et la tâche à réaliser. Par exemple, une tâche de lecture-compréhension d'un texte peut se traduire, au vu des difficultés de décodage, en une simple activité de lecture. Les travaux de groupe permettent de réduire l'écart entre la tâche initiale et la tâche effectuée grâce à la confrontation des idées des élèves et à l'aiguillage de l'enseignant.

La phase d'institutionnalisation se déroule après une phase de recherche et d'observation. Les élèves repèrent une régularité dans ce qu'ils observent et cette régularité est institutionnalisée en tant que règle. Elle permet de dégager le savoir ou savoir-faire de la séquence, les élèves savent qu'on garde une trace pour pouvoir s'en servir dans de nouvelles situations d'enseignement. Elle pointe les

particularités de l'objet de savoir. L'institutionnalisation est une phase essentielle qui signifie le passage à une autre notion. Elle permet de valider les nouveaux savoirs acquis, prépare aux usages futurs de ces acquis, marque le passage de la phase de recherche à la phase d'entraînement, permet de montrer une règle comme vraie et acquise et permet de constituer une culture commune au sein de la classe.

L'institutionnalisation n'est pas forcément formalisée sur une fiche de savoir et constitue parfois une simple phase de désignation de l'objet de savoir. Par exemple, l'acquisition du langage en PS est trop fluctuante et dépend trop des événements de la classe pour pouvoir en donner une formulation précise.

L'évaluation :

A chaque fin de trimestre, l'enseignant remplit un bulletin périodique à 4 degrés : objectifs non atteints, partiellement atteints, atteints ou dépassés. C'est un modèle national du CP à la 3^{ème}. A la fin de chaque cycle, une fiche dresse le bilan global sur les champs d'apprentissage du SC. Les parents auront donc une vision d'ensemble de l'évolution de leur enfant. Les élèves de maternelle ont tous un carnet de suivi des apprentissages, il est autant un carnet de communication avec les parents, le recensement des traces écrites des élèves et un carnet d'observations de l'enseignant. La forme est laissée libre. Il faut aussi renseigner une synthèse des acquis en fin d'école maternelle, elle indique les besoins de l'enfant et est transmise au cycle 2. L'évaluation en maternelle doit être bienveillante et positive.

L'évaluation a **une fonction institutionnelle**, elle certifie un niveau en vue de l'obtention d'un diplôme et vérifie les acquis des élèves au niveau international (PISA). Elle a aussi **une fonction sociale** puisqu'elle informe les parents du niveau et de la progression de leur enfant, ces documents d'évaluation servent d'instruments de liaison entre les enseignants et les parents. Elle a aussi **une fonction didactique et pédagogique** puisque l'enseignant peut vérifier les connaissances des élèves et déceler dans leurs résultats des difficultés d'apprentissage et donc mettre en place des remédiations et des aides. L'élève peut lui-même se situer dans le processus d'apprentissage.

Les formes d'évaluation :

- L'évaluation diagnostique : En début d'une séquence d'apprentissage, elle permet de déterminer les connaissances des élèves.
- L'évaluation sommative : A la fin d'une séquence d'apprentissage, elle permet de faire le bilan des acquis et de voir si les objectifs sont atteints.
- L'évaluation critériée : Elle se focalise sur des observables, des indicateurs concrets comme le placement d'un « s » ou d'un « x ».
- L'évaluation formative : A lieu tout au long de la séquence et s'appuie sur des éléments divers : exercices, entretiens avec les élèves, ... Elle est intégrée à l'acte d'enseignement et accompagne la progression au lieu de sanctionner. Idée que l'erreur est formative.
- L'évaluation formatrice : L'élève est responsable de son apprentissage. Elle développe l'auto-évaluation et permet à l'élève de verbaliser ses méthodes.

La note est parasitée par tout ce qu'on connaît du niveau de l'élève avant, par le devoir précédent de l'élève, par l'effet de classement des élèves et par les intentions pédagogiques (encourager un élève). Elle est dépendante de la subjectivité de l'évaluateur et elle est loin d'être le reflet des connaissances et des compétences de chaque élève. L'équipe enseignante est libre d'employer ce moyen ou non.

Les grilles d'évaluation valorisent les réussites des élèves, génèrent de l'auto-évaluation et permettent aussi la co-évaluation (maître-élève).

Il faut fournir des aides aux élèves avec les annotations dans les marges, le renvoi aux outils et à des fiches de révision. On ne peut pas faire un décompte négatif à partir du repérage des erreurs des élèves. Il faut favoriser la réussite des élèves sans entamer le plaisir d'apprendre.

L'erreur est liée au processus d'apprentissage, à l'évaluation (sanctionne l'erreur au lieu de valoriser la réussite). L'erreur a beaucoup de causes possibles comme une mauvaise compréhension des consignes, la complexité de la notion, un problème dans la démarche, la surcharge cognitive, une représentation erronée, ...

L'erreur n'est pas un échec des apprentissages comme on le pensait avant. Elle est considérée comme normale dans le cheminement des apprentissages puisqu'elle montre la représentation que l'élève se fait d'une notion et permet à l'enseignant de repérer les obstacles. Par exemple, un élève qui écrit « La familles » car « il y a beaucoup de personnes » montre qu'il considère avant tout le sens au lieu de se fixer sur le code.

L'erreur est un outil pour l'enseignant, il doit la faire verbalisée par l'élève et même la soumettre à la discussion générale. L'élève doit repérer lui aussi le problème et découvrir (avec ou sans aide) la solution. L'élaboration collective des grilles typologiques d'erreurs est importante en cycle 3.

Dans certains apprentissages, l'absence totale d'erreur est visée comme au cycle 2 : « Copier ou transcrire sans erreur » mais la plupart des compétences sont en cours d'acquisition. L'enseignant construit des situations fondées sur la résolution de problèmes qui font émerger les difficultés. Les programmes préconisent des recherches par tâtonnement ou essais-erreurs. Exemple en cycle 2 : « développer la maîtrise de l'oral suppose d'accepter essais et erreurs dans le cadre d'une approche organisée ». « Faire des erreurs » fait partie des droits de l'enfant en maternelle.

La progression est une responsabilité de l'enseignant, qui doit organiser les savoirs et savoir-faire à enseigner afin d'éviter les répétitions inutiles et de ne pas laisser de blanc. C'est plutôt une progression annuelle ou même de cycle, elle prévoit la succession des séquences et les temps de synthèse pour faire le bilan des acquis. Des repères de progression sont inscrits dans les programmes.

La programmation articule les séances entre elles en fonction du calendrier scolaire.

La progressivité s'intéresse à l'apprenant et à son apprentissage : le rapport au savoir, le rythme scolaire, les représentations mentales, ... Elle renvoie aux évolutions entre les trois années de chaque cycle avec, dans les programmes, des repères de progressivité. Ce sont des attentes réalistes en fonction de chaque classe.

Le terme « différenciation » est employé depuis les années 70-80 et est aujourd'hui un des aspects essentiels de la compétence pédagogique. Elle reconnaît la diversité des élèves pour leur permettre à chacun de réussir. Elle vise le développement des mêmes compétences mais par des voies différentes. La différenciation se situe à tous les niveaux de la situation pédagogique : mise en œuvre des séances, organisation de la classe, évaluation, ...

L'enseignant joue sur le choix des outils, sur les modalités de groupement des élèves (ateliers), les aspects de la tâche (en fin de maternelle, des élèves ont encore du mal à avoir un bon langage oral alors que d'autres sont à l'aise, donc différenciation pour permettre à chacun de progresser à son rythme).

La différenciation est parfois étendue à un seul élève. Il y a une personnalisation des apprentissages en raison de la loi de Refondation de 2013 : école inclusive. Il y a donc les APC (Activités Pédagogiques Complémentaires) qui permettent de palier aux difficultés mais aussi d'enrichir les acquis. Le PPRE est aussi employé (Programme Personnalisé de Réussite Educative) pour les élèves en grande difficulté. Les élèves ayant des difficultés persistantes peuvent être pris en charge par des enseignants spécialisés et des psychologues scolaires dans le cadre du RASED, les élèves allophones

bénéficient de dispositifs particuliers afin de favoriser leur insertion, les élèves en difficulté ou handicapés bénéficient d'aides spécifiques. On propose des activités adaptées à son profil mais l'enseignant continue de traiter des difficultés « ordinaires » dans la différenciation.

L'étaillage est développé par le psychologue américain Jerome Bruner pour montrer comment les adultes organisent le monde pour les enfants pour leur faire développer des savoirs et des savoir-faire. L'enfant a besoin de l'étaillage d'un adulte afin de résoudre la plupart de ses problèmes qu'ils soient liés à l'école ou non (manger, monter des escaliers, ...). Montrer les choses est la situation d'étaillage qui semble la plus efficace.

L'adulte a six fonctions d'étaillage selon Bruner : L' enrôlement (engager l'intérêt de l'enfant), la réduction des degrés de liberté (simplifier la tâche à effectuer), le maintien de l'orientation (sollicite l'enfant pour poursuivre la tâche initiale), la signalisation des caractéristiques dominantes (met en évidence les différents aspects de la tâche à réaliser), le contrôle de la frustration (limite le découragement et la prise de risques) et la démonstration (faire la tâche ou une partie de la tâche devant l'enfant).

Les enseignants sont considérés comme des tuteurs qui cherchent à enseigner des compétences à leurs élèves. L'enseignement est proche du niveau du développement de l'enfant (ce qu'il est capable d'accomplir selon ses propres capacités). Pour limiter la charge mentale dans un exercice de compréhension d'un texte, l'enseignant peut d'abord lire le texte pour éviter toute la situation de décodage des mots et du sens.

La notion de « geste professionnel » est développée par Dominique Bucheton et concerne l'analyse de l'agir de l'enseignant. L'enseignant doit toujours ajuster ses gestes. Comment les maîtres mobilisent des supports d'enseignement pour enseigner avec la diversité des dispositifs didactiques (carnet de vocabulaire, ...).

La conceptualisation est une prise de conscience d'une notion ou d'un concept. Les concepts quotidiens renvoient à des représentations issues de la vie quotidienne et les concepts scientifiques sont plus décontextualisés. Le processus est important dans l'apprentissage du français : au cycle 1, on accentue sur la conscience phonologique puis, au cycle 2, sur la conscience alphabétique et orthographique. La conceptualisation ne permet pas aux élèves de développer tous les apprentissages. Par exemple, au cycle 1, les apprentissages langagiers ne nécessitent pas de conceptualisation mais des explicitations de l'enseignant sur leur fonctionnement. Par la verbalisation, l'enseignant énonce un mode de fonctionnement ou une stratégie et peut aider un élève bloqué en explicitant un savoir ou un savoir-faire. La prise de conscience s'effectue donc dans les interactions avec les autres.

La didactique rend compte de 3 pôles qui interagissent entre eux : l'apprenant, l'enseignant et le contenu d'enseignement, qu'on représente dans le triangle didactique. On privilégie un pôle plus qu'un autre par des choix didactiques : travaux axés sur les savoirs à enseigner, sur le rôle du maître (en lecture par exemple) ou sur l'apprentissage des savoirs par l'apprenant (compétences et difficultés de l'élève).

La didactique analyse afin d'améliorer le développement des élèves au travers de l'apprentissage des connaissances visées et le développement des connaissances scientifiques. La discipline du français se structure en sous-disciplines : littérature, lecture, écriture, étude de la langue. La conception d'une séance d'enseignement se base toujours sur l'analyse des contenus (savoirs et savoir-faire) avec le repérage des obstacles et la définition des objectifs mais aussi sur la prise en compte de ce qu'on sait des conditions de l'enseignement (enjeux, difficultés et moyens).

La pédagogie analyse les relations entre l'enseignant et l'apprenant, contrairement à la didactique qui met l'accent sur les savoirs à enseigner. La conception d'une séquence intègre toujours des considérations pédagogiques : le groupement des élèves, le niveau de directivité, les modalités

d'échange, ... et la mise en œuvre d'une séance génèrent des impératifs didactiques (interrompre un travail pour expliciter les contraintes d'une tâche).

La langue est définie comme un système de signes réglé par des conventions sociales. Toutes les langues sont régies par une organisation spécifique sur le plan phonétique et morphologique. Des règles sont donc constituées, elles permettent de juger un énoncé grammatical comme « vous faites » à la place de « vous faites ». Les dictionnaires, les grammaires et les académies sont des garantes de la langue à un moment précis (vision synchronique) et montrent les évolutions de la langue (vision diachronique). La langue est vivante, donc elle fluctue avec, par exemple, l'arrivée d'anglicismes et la permanence des langues régionales.

Tout discours s'appuie sur un contexte particulier qui est nécessaire à sa compréhension. Par exemple, dans « Je te parle », le contexte doit dire qui qualifient le « je » et le « te ». Il existe des genres de discours en fonction des groupes sociaux et des types de discours (narratif, argumentatif, ...). Notre usage de la langue se fait en fonction du contexte, du milieu social, ... A l'école, on apprend à justifier, expliquer, argumenter, ... contrairement au quotidien. On a des attentes spécifiques vis-à-vis des élèves comme le fait de devoir répondre par des phrases complètes.

La communication :

Roman Jakobson établit la théorie de la communication où il y a un émetteur, un récepteur et, en plus, un référent (le contexte), un message (fonction poétique), un contact (fonction phatique) et un code (fonction métalinguistique). Cette théorie repose sur une vision trop étroite de la langue comme un code transparent et connu parfaitement de tous. De plus, les partenaires de l'échange sont présentés comme des êtres « idéaux » qui n'ont pas de troubles de la communication : trou de mémoire, incompréhension, ... Ici, la communication est vue comme un simple échange de messages parfaitement émis et reçus. A l'école, l'interaction répond à des règles particulières en classe ou en dehors de la classe, qui définissent le rôle du maître, des élèves et les types d'échanges.

A l'école, le domaine 1 du SC concerne « Les langages pour penser et communiquer », ce qui inclue les langues françaises et étrangères, les langages mathématiques et scientifiques, ... La communication est une compétence visée par le cycle 1. L'aptitude de communication (tenir compte de l'autre, se poser comme sujet) est l'un des critères d'évaluation de l'oral et un objectif d'apprentissage. Au cycle 1, il y a dans les attendus de fin de cycle « Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre » et, au cycle 3, il est dit que les élèves « deviennent de plus en plus conscients des moyens qu'ils utilisent pour s'exprimer et communiquer et sont capables de réfléchir sur le choix et l'utilisation de ceux-ci ».

L'activité langagière est constitutive de l'apprentissage. L'enseignant doit gérer les interactions langagières dans la classe. Les interactions dans l'apprentissage permettent de créer des situations-problèmes et des activités qui seraient inabornables sans elle car elle informe sur le processus d'enseignement (obstacles imprévus, institutionnalisation des savoirs). Les programmes insistent sur l'importance des interactions pour la maîtrise du langage et l'acquisition de connaissances.

Il existe des variations de la langue selon le groupe social et culturel, ce qui s'oppose à la conception d'une langue homogène selon Ferdinand de Saussure. Il existe une variation historique (de nouveaux mots se créent et d'autres changent de sens), une variation géographique (France, Canada, ...), une variation sociale (fonction de l'âge et du niveau d'étude), une variation individuelle (une personne a sa propre façon de parler en fonction de son vécu).

Il existe différents registres de langue : le niveau soutenu (recherché), le registre courant (usuel et neutre), le registre familier (spontané et ordinaire) et le registre vulgaire (mots choquants).

Le registre est la manière d'utiliser la langue en fonction d'une situation de communication donnée. Il désigne l'ensemble des habitudes de langage d'une personne. Un locuteur qui a un bon niveau peut adapter son registre à la situation.

« Le langage est une institution sociale » - Ferdinand de Saussure.

Pour qu'une communication fonctionne au sein d'une communauté, il faut que le langage soit régulé. Il y a donc des normes qu'on doit respecter et les variances sont toujours considérées comme une décadence de la langue. Les producteurs de la norme sont l'Etat, les institutions comme l'Académie française et les enseignants. La norme est véhiculée par l'école qui lutte contre les diversités locales et sociales. La langue possède une diversité de normes géographique et sociales qui gouvernent les usages des locuteurs.

Quel français enseigner ? L'école a pour mission de donner un code social commun qui permet à tous de communiquer aisément. La connaissance de la langue doit permettre de moduler son langage selon le contexte. On évite de critiquer des pratiques langagières mais les élèves doivent comprendre quel langage est pertinent dans telle situation. Le choix porte sur l'efficacité et non sur un jugement de valeur.

Les troubles spécifiques du langage (TSL) oral et écrit renvoient au domaine médical mais touchent l'école car les élèves atteints sont en échec scolaire et les enseignants se sentent désarmés face à leurs difficultés. Il y a différents troubles :

- La dyslexie → Troubles de la lecture.
- La dysorthographe → Troubles de l'orthographe.
- La dysphasie → Troubles du langage oral.
- La dysgraphie → Troubles de l'écriture et du dessin.
- La dyscalculie → Troubles du calcul.

Ce sont des maladies développementales car elles ne sont pas acquises. Les maladies « dys » acquises sont celles qui viennent de troubles à la suite d'une lésion cérébrale. Le préfixe -a qualifie les maladies acquises. Ces troubles sont spécifiques car ils ne relèvent pas de facteurs généraux comme un déficit visuel ou auditif ou une pathologie neurologique.

La dyslexie touche environ 5% des élèves. On distingue les élèves en difficulté de lecture (qui peut venir de l'absentéisme ou du contexte social) de la dyslexie. C'est une difficulté durable dans l'acquisition de l'automatisme de la lecture. Il existe la dyslexie phonologique (mauvais rapport phonie-graphie), la dyslexie de surface (le décodage devient le seul moyen de lire) et la dyslexie-dysorthographe mixte (mauvais déchiffrement et mauvaise compréhension). La dyslexie peut entraîner des troubles du langage oral, des troubles de l'attention, une dyscalculie, des troubles psychomoteurs (mauvaise intégration du schéma corporel) et des troubles de la mémoire.

La dysphasie, trouble du langage oral, exclut les troubles intellectuels et les troubles du comportement. Elle va de l'absence de fluidité dans le langage à l'absence totale de paroles. Les dysphasies réceptives affectent la réception et la compréhension des messages et les dysphasies expressives affectent la production du discours. Elle empêche la « mise en sons » (remplacement du son de certaines syllabes) et crée des productions imprévisibles (la coucouverture). L'enfant oublie des mots, n'emploie pas le « je », modifie l'ordre des mots et ne trouve pas les mots désirés.

Les dyspraxies sont des troubles moteurs alors que l'enfant a une intelligence normale et une relative facilité dans le domaine du langage. Il a des problèmes de motricité fine (boutonner son manteau), est maladroit et a des troubles de la coordination.

La dysgraphie affecte le graphisme, ce qui influe sur la réussite scolaire. C'est la composante « dessin » de la lettre qui pose problème : la lettre est dissociée en plusieurs éléments juxtaposés et sans régularité. Les signaux d'alerte : dès la GS, l'élève n'arrive pas à écrire son prénom, ses dessins

spontanés accusent un certain retard, il est incapable de faire des puzzles ou des jeux de construction.

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances fait participer les personnes handicapées dans la citoyenneté. Priorité des élèves handicapés à une scolarisation ordinaire. L'école inclusive de la loi de Refondation de 2013 met en œuvre des dispositifs adaptés aux élèves ayant des besoins spécifiques : Le PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé), le PPRE, le PAI (Projet d'Accueil Individuel). Les élèves « dys » peuvent bénéficier d'un PAP selon leurs besoins. Les AESH aident les élèves « dys » et, pour favoriser la continuité des parcours entre le premier et le second degré, on a redéfini les CLIS en ULIS.

Apprendre à parler à l'école maternelle :

Depuis 1986, le langage oral est devenu une priorité dans les programmes au sein des trois cycles de l'école primaire. Au cycle 1, le premier domaine d'apprentissage est « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». A l'oral, quatre déclinaisons : « Oser entrer en communication », « Comprendre et apprendre », « Echanger et réfléchir avec les autres » et « Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique ». L'enseignant doit reprendre les productions orales des élèves et les enrichir par un vocabulaire et une forme de phrase appropriée.

Le langage a donc une dimension de communication mais recouvre aussi la compréhension (les élèves prennent ce qui est à leur portée dans ce qu'ils entendent pour comprendre des situations), la réception (quand l'élève travaille mentalement sans parler), la production (exprimer un avis, un besoin) et l'appropriation de la dimension linguistique (les enfants peuvent prendre du recul et avoir conscience des efforts à faire pour maîtriser une langue et accomplir ces efforts intentionnellement).

A 3 ans, les enfants ont des productions langagières très variées et certains n'arrivent pas encore à se faire comprendre. Certains parlent en langage référentiel (« veux ça » en montrant quelque chose), ne pratiquent pas encore de phrases avec le « je » et se nomme par leur prénom. Certains sont déjà capables de construire des premiers récits avec un langage décontextualisé.

Il faut, par diverses activités, passer du langage référentiel au langage décontextualisé. On peut demander à un élève d'après des images de les ordonner dans un ordre chronologique, de nommer les différents éléments représentés, ... Dans les familles, les relations ne nécessitent pas le recourt à un langage très élaboré et les parents comprennent le protolangage de leurs enfants. De plus, l'enfant, dans la vie quotidienne n'est pas toujours sollicité pour raconter ce qu'il a vu ou entendu. A l'école, le nombre d'interactions langagières est important puisque l'enfant doit gérer une trentaine d'enfants, des adultes et les intervenants extérieurs. De plus, l'élève n'a pas de repères spatio-temporels à l'école, l'enseignant doit lui apprendre les usages de chaque pièce comme la cantine, la BCD, ... Il y a aussi une rupture dans l'usage scolaire des objets de l'école : un pinceau pour coller, une brosse à dents pour peindre, ... Les pratiques scolaires diffèrent de ce que l'enfant fait à la maison : chanter, répéter des mots/phrases, rester assis à écouter calmement. Ces pratiques doivent faire l'objet d'un enseignement pour que l'élève puisse apprendre à comprendre ce que l'enseignant attend de lui et quels sont les apprentissages en jeu. Le langage est non seulement un objet d'apprentissage mais également un outil pour comprendre et apprendre.

Il y a le passage des oraux spontanés à des oraux élaborés. Les enfants apprennent à parler en situation pour accompagner leurs actes (le geste accompagne la parole « Je veux celui-là »). Pour évoquer une scène vécue, on parle de langage décontextualisé qui est nécessairement précis et structuré pour être compris. Evoquer une scène nécessite de décrire les personnages et leurs actions.

L'élève doit être capable de dire comment il a fait pour réaliser une action, c'est cette verbalisation qui va permettre de généraliser les savoirs et savoir-faire, les élèves prennent conscience du travail qu'ils ont réalisé, de leur progression et de ce qu'il leur reste à maîtriser. Le langage scolaire met en jeu la compréhension des consignes, des exercices, ... Les élèves en comprennent les objectifs.

Le langage des apprentissages scolaires nécessite une mise à distance des objets du monde et la décentration par rapport à soi-même en au quotidien afin d'apprendre des usages différents d'objets déjà connus. Il est nécessaire de généraliser les savoirs et savoir-faire, de mettre en réseau les savoirs, d'élaborer de nouvelles représentations du monde et de construire la dimension métalinguistique (conscience phonologique). L'appropriation par les enfants du langage de l'école leur permet d'adopter un comportement d'élève : écouter, expliciter, réfléchir, ... Le mode de fonctionnement le plus efficace est d'organiser un échange duel entre l'élève et l'enseignant. Il faut constituer des petits groupes de parole afin que les élèves les moins à l'aise osent s'exprimer. L'objectif derrière ces groupes l'acquisition de structures syntaxiques et de termes lexicaux.

Le langage est mobilisé dans tous les lieux et dans toutes les activités. Il est le moyen de vivre et d'agir ensemble. Mais le travail en ateliers pose des problèmes car ce sont les « grands parleurs » qui vont mobiliser la parole et l'enseignant aura du mal à valider des compétences du programme aux petits parleurs. La mise en place d'ateliers de langage est indispensable au développement de nouvelles formes langagières et à la prise de parole progressive devant un groupe important d'interlocuteurs. La présence d'activités à faire individuellement mais en îlots permet aux élèves de prendre la parole car ils auront de quoi discuter (des objets qu'il y a sur la table, de leur tâche à réaliser). L'enseignant crée donc des échanges sur une même thématique.

Les groupes doivent être nécessairement homogènes afin que chaque enfant prenne la parole. Le maître doit créer des moments de langage où il participe à la conversation.

Développer la conscience phonologique à l'école maternelle

Les élèves de maternelle doivent comprendre comment fonctionne le principe alphabétique. Ils doivent connaître la relation entre les lettres et les sons mais pas d'apprentissage systématique de toutes les lettres et de tous les sons. Ils apprennent à manipuler volontairement les sons et à les identifier à l'oreille. Il faut donc qu'ils se détachent du sens des mots. Les syllabes sont les unités les plus facilement repérables. Les plus accessibles sont les sons-voyelles. L'enseignant habitue les enfants à décomposer ce qu'ils entendent en syllabes orales : frappé d'une suite sonore, repérer une syllabe identique dans des mots à deux syllabes, ...

Attendus de fin de cycle :

- Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français.
- Manipuler des syllabes.
- Discriminer des sons.

La conscience phonologique nécessite de connaître les correspondances entre les unités de l'oral et les unités de l'écrit. Il y a 36 phonèmes en français qui constituent les unités sonores minimales, ces unités ne sont pas sons en tant que tels. Les constituants phonétiques sont difficiles à percevoir pour un élève jusqu'au CP car il reste attaché au sens du discours. Les enfants restent focalisés sur l'usage pragmatique de la langue. L'enfant prend progressivement conscience que les unités de sons qu'il entend sont décomposées en éléments qui peuvent être isolés à l'oral. Les enfants doivent porter progressivement leur attention sur l'aspect formel des mots plus que sur leur signification.

La conscience phonologique joue un rôle primordial dans la découverte du code, l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. L'apprentissage de la valeur sonore des lettres permet d'accéder à la manipulation des phonèmes et de convertir ces phonèmes en graphèmes. L'enseignant doit expliciter le fonctionnement de la langue et les liens entre unités orales et unités écrites. Par exemple, il peut dire que, pour écrire le mot « moto », il faut deux « o » car on entend deux fois le son « o ».

Les élèves doivent comprendre que :

- Le langage oral est constitué d'unités (mots)
- Ces unités sont elles-mêmes composées d'unités plus petites (syllabes)
- Les syllabes sont elles-mêmes composées d'unités plus petites (phonèmes)
- Séparément, ces petites unités n'ont pas de signification.

On n'enseigne pas la phonologie mais on organise des jeux phoniques. On ne peut pas leur proposer des exercices du type : « découpe les syllabes et colle-les pour faire un mot » ou « entoure les mots dans lesquels on voit [pa] ». Ces exercices sont réservés aux élèves qui savent déjà déchiffrer. En CP, ces tâches phonologiques deviennent quotidiennes.

En PS, première sensibilisation aux sons de la langue avec l'apprentissage de comptines composées de répétitions et de jeux sonores.

En MS, l'apprentissage des comptines permet de construire une première conscience des réalités sonores de la langue à travers des jeux sonores mais aussi la scansion de syllabes orales dans les mots et la recherche de syllabes identiques à la finale (rimes). Exemple d'activité : ranger à l'oral les prénoms de la classe en fonction de leur nombre de syllabes.

En GS, les comptines permettent le comptage et le repérage de syllabes orales identiques (les jours de la semaine). Il faut une régularité des activités phonologiques. Ils doivent apprendre à scander, compter, inverser, ajouter, fusionner, redoubler et supprimer des syllabes orales. Ils doivent comprendre que les syllabes sont elles-mêmes constituées d'unités plus petites. Un travail sur le changement d'une de ces unités infrasyllabiques (pain/bain) permet de construire une première conscience de la dimension phonologique et de son impact sur la signification des mots.

Les activités d'écriture à l'école maternelle

Selon les programmes les enfants ont « besoin de comprendre comment se fait la transformation d'une parole en écrit ».

Pour amorcer l'écriture autonome, l'enseignant peut demander aux élèves d'écrire des mots simples (dès MS) ou d'écrire en utilisant tout ce qui est à leur portée (recherche dans des livres connus, principe alphabétique) mais il faut ici la compréhension que « l'écrit code l'oral ». La technique de la dictée à l'adulte constitue une étape menant à la rédaction à proprement parler.

L'acculturation de l'écrit est un objectif primordial de l'école maternelle. Il s'agit d'engager les premiers savoirs et savoir-faire scolaires en vue de l'apprentissage systématique de l'écrit aux cycles suivants. Cela permet l'intégration dans une société où l'écrit est omniprésent. L'élève entre dans l'écrit par la lecture-compréhension et des essais d'écriture, avec des lectures quotidiennes par le maître, la lecture par l'élève (liste des prénoms, jour de la semaine), l'observation et la reproduction de formes graphiques et la production d'écrit.

Dès 3 ans, l'enfant aura la volonté de représenter les noms des personnes, des objets, ... par des symboles écrits. Il va découvrir la graphie capitale (les lettres de son prénom) puis les autres lettres par des objets habituels. Puis il mémorise quelques mots entiers, il découvre les différents tracés des lettres et apprend à mettre en relation la chaîne orale et la chaîne écrite. Il développe aussi son habileté graphique. Arrive alors l'écriture autonome qui se nomme aussi écriture inventée ou écriture spontanée. Le dessin et le graphisme sont, ici, distincts de l'écriture, les lettres sont instituées en code ou en objets symboliques pour l'élève. Cette activité ne s'improvise pas et demande un grand accompagnement de la part de l'enseignant.

Les élèves sont très vite confrontés à la fonction des textes écrits (informer, raconter), à leur fonctionnement (destinataire absent et lecture différée) et à leur signification. La dictée à l'adulte leur permet alors de questionner les caractéristiques du texte écrit et de l'écriture.

Le rôle de l'enseignant est de montrer le passage de l'oral en signes écrits et matériels. Il doit aider l'élève à transformer son discours oral en discours caractéristique de l'écrit comme la présence des deux éléments de la négation, l'absence de reprise pronominale (Le chat, il dort), la concordance des temps et l'organisation syntaxique. L'enseignant oblige les élèves à prendre conscience des différences entre un discours oral familier ou spontané et un discours écrit plus élaboré.

La dictée à l'adulte fait prendre conscience aux enfants que ce qu'ils disent peut s'écrire. Elle permet de faire produire des textes à des élèves qui ne savent pas encore écrire. Ils apprennent à s'adapter à de nouvelles situations d'énonciation (le destinataire absent).

La littérature à l'école maternelle :

Dans les programmes, la littérature permet « d'écouter de l'écrit et de le comprendre » et est aussi en rapport avec des activités qui permettent « d'échanger et de réfléchir avec les autres ». C'est l'enseignant qui s'occupe du déroulement de la séance pour en faire ressortir la finalité. Ces situations génèrent la production du langage d'évocation qui amène les élèves à se faire comprendre.

La découverte de la littérature de jeunesse est compliquée pour un enfant de maternelle. Cela vient de leur connaissance limitée du monde, du fait qu'ils découvrent la culture de l'écrit et de leur développement cognitif. Les scénarios des livres de jeunesse qui retracent le quotidien des enfants ne sont pas toujours bien connus car il n'y a pas de niveau « moyen » de connaissances pour un enfant de l'école maternelle. De plus, les compétences cognitives comme la chronologie, la capacité à se décentrer de l'individu, ... s'apprennent au cycle 1. Certains élèves sont dépourvus de lecture du soir et ne voient jamais leurs parents écrire ou lire. Le livre est donc ici un objet parmi d'autres dont les fonctions sont encore à découvrir.

L'enseignant a la responsabilité de choisir les ouvrages. Le choix dépend des compétences de lecteur à acquérir. Il prend en compte leurs lectures antérieures, les objectifs (qu'est-ce qu'ils ont à construire et à comprendre avec cet ouvrage ?) et selon les activités qu'il souhaite mettre en œuvre. Les relations chronologiques et les relations de causalités ne sont pas bien acquises chez les élèves de PS, ainsi que la capacité à bien reconnaître les personnages et de percevoir leurs intentions. Il faut donc choisir des ouvrages de chronologie simple et où les personnages sont bien caractérisés. Il faut que « les livres disent à l'enfant quelque chose qu'il connaît » (- Javerzat). C'est à travers la présentation d'ouvrages mettant en scène des situations de la vie quotidienne que se construisent les représentations partagées en classe. Il faut que le texte permette à l'enfant de comprendre la situation évoquée pour percevoir une cohérence entre les différentes scènes.

Pour les adultes, les images s'imposent souvent quand on lit un texte. Ces codes sont étrangers aux enfants, ils ont donc besoin d'illustrations abordables et compréhensibles. Pour les critères, il y a le nombre de personnages et leurs aventures, les états mentaux (les élèves ont du mal à comprendre les tromperies) et la difficulté du texte lu (les illustrations doivent donner un support cognitif à l'enfant).

La présentation de l'histoire dépend des objectifs voulus par l'enseignant. On peut soit raconter une histoire, faire parler des marottes, rappeler l'histoire, la relire, inventer une histoire, ... Il faut que les élèves comprennent les enjeux des situations pour ne pas confondre les actes qu'on fait avec un livre : raconter, réciter, commenter, ...

L'enseignant doit mettre en scène la lecture pour rendre le texte expressif. Ils se servent des illustrations et pointent du doigt les détails. On peut se servir des images avant la lecture, après ou pendant selon l'objectif poursuivi. Ce sont des gestes professionnels des enseignants de maternelle. Les enseignants organisent des échanges langagiers autour du livre à tous les moments qui leur semble utiles pour faciliter la compréhension. Leur rôle est d'aider les élèves à construire la notion

de personnage, de prendre conscience de la cohésion du texte et de construire des rapports de chronologie.

Les activités sont diverses : l'écoute, les échanges et expressions (répondre à des questions posées par l'enseignant ou raconter un passage), une activité de manipulation (utiliser un livre correctement et se repérer dans un livre : couverture, page, ...) et des activités de production (Observer un livre d'image et traduire en mot cette observation), rappeler le début d'une histoire lue, exprimer des sentiments ou émotions ressentis personnellement ou prêtés aux autres, inventer une histoire sur une suite d'images, comparer des histoires qui ont des points communs).

L'enfant est amené à produire une observation, une hypothèse, à comparer, ... C'est grâce au langage que l'enfant va être capable d'explorer le monde réel en le mettant à distance par le pouvoir des mots qui nomment et qui classent. C'est par le langage que l'enfant peut produire des récits et donc organiser dans une histoire des éléments disparates.

La lecture et l'apprentissage du code au cycle 2

La maîtrise de la lecture passe par la maîtrise du fonctionnement phonographique qui va des sons vers les lettres et réciproquement. A la fin du cycle 2, l'élève doit être capable « d'identifier les mots de manière de plus en plus aisée » avec l'acquisition de la conscience phonologique, des correspondances graphophonologiques, de la mémorisation des composantes du code et de la mémorisation des mots fréquents. Il faut donc employer la voie directe par adressage pour les mots les plus fréquents et la voie par assemblage.

L'apprentissage de la fusion entre graphèmes doit faire l'objet d'exercices systématiques : Jeux permettant de travailler sur l'identification des phonèmes, exercices de décompositions et recombinaison des mots. Parallèlement, il faut réaliser des activités amenant les élèves à la compréhension de textes narratifs et documentaires avec des activités de reformulation et de paraphrase. Les programmes différencient les textes courts, réservés au décodage et donc à la lecture, des textes longs qui servent à la compréhension. La lecture et l'écriture sont liées, la copie permet la mémorisation orthographique. « Ecrire est l'un des moyens d'apprendre à lire ».

Lire est le fait de mettre en correspondance deux composantes : l'identification des mots et la compréhension. Pour cela, l'élève doit comprendre le principe alphabétique, accepter la permanence du signe et son arbitraire (il n'y a pas de rapport à la réalité car le mot « lion » est moins long que le mot « moustique »), la conscience alphabétique, la mise en correspondance des graphèmes et des phonèmes, la capacité à fusionner et à combiner les lettres entre elles et l'acquisition progressivement de la grammaire. La connaissance du monde fait aussi varier la compréhension de l'écrit.

Il y a 3 stades d'apprentissage de la lecture : Le stade logogrammique (l'élève reconnaît globalement le mot), le stade alphabétique (assemblage : relation des graphèmes et des phonèmes) et le stade orthographique (automatismes et stockage des mots en mémoire).

L'apprentissage de la lecture est un processus long qui se met en place dès la maternelle avec le développement de la conscience phonologique. Au cycle 2, on mène de front le décodage et la compréhension. L'apprentissage du code graphophonologique passe par des activités d'écriture.

Les objectifs didactiques de la lecture :

- Identification et production de mots.
- Compréhension et production de texte.
- Familiarisation avec la culture écrite ou acculturation.

Il existe trois méthodes de lecture :

- La méthode syllabique : Apprentissage du principe alphabétique (lire, c'est d'abord décoder).
- La méthode idéographique : Compréhension directe des textes (lire, c'est donner du sens au texte).
- La méthode interactive : Apprentissage simultané du principe alphabétique et de la compréhension des textes (lire, c'est faire interagir décodage et compréhension).

Etude d'un manuel de lecture :

Il faut d'abord identifier la méthode d'apprentissage utilisée. Pour la méthode interactive, de vrais textes sont présents, issus souvent de la littérature de jeunesse. Pour la méthode syllabique, ce sont des textes travaillés avec une grande présence du phonème ou du graphème à étudier. Ce sont des textes écrits par les auteurs du manuel et il n'y a presque aucune part accordée à la compréhension puisque le travail est presque exclusivement sur l'apprentissage de la langue.

Pour le travail sur le code alphabétique :

- Quelle est l'entrée privilégiée par ce manuel ? par la lettre ou le son ?
- Quelle est la part de l'identification du phonème ?
- Y a-t-il un travail sur la syllabe ?
- Y a-t-il un travail sur la combinatoire ? (Association de syllabes pour former des mots nouveaux).
- Quelle est la part de mots appris globalement sans passage par le déchiffrage ? (Les mots outils).

Pour le travail sur le code orthographique :

- Travaille-t-on sur les mots ? (Mémorisation orthographique des mots)
- Travaille-t-on la reconnaissance des morphogrammes ? (Les graphèmes marquant le genre et le nombre).

Pour le travail sur la compréhension :

- Quelles sont les parts respectives du travail sur le code et du travail sur la compréhension ?
- Quels sont les supports utilisés ?
- Quel est l'intérêt de ces supports ? (Diversité)
- Travaille-t-on sur l'implicite du texte ou vérifie-t-on seulement le décodage ?
- Sollicite-t-on la compréhension orale des élèves (demande de reformulation) ?

Pour le travail sur le code syntaxique :

- Travaille-t-on sur l'ordre des mots dans la phrase ?
- Travaille-t-on sur les types et formes de phrases ?
- Prend-on en compte la ponctuation et les codes extra alphabétiques (guillemets et mise en page).

Pour le travail sur l'écriture :

- Quelle est la part faite à l'écriture ? (Seulement à la fin de la leçon ou en accompagnement continu du processus)
- Fait-on interagir la lecture et l'écriture ? (Propose-t-on aux élèves de copier des mots ou des phrases ?)

La compréhension en lecture aux cycles 2 et 3

Au cycle 2, l'élève doit comprendre des textes en comprenant ce qui n'est pas totalement explicite. Il y a une progression entre les cycles 2 et 3. Au cycle 2, les compétences travaillées sont basées sur la compréhension d'un texte et, au cycle 3, les compétences travaillées sont basées sur la compréhension et l'interprétation d'un texte littéraire.

Les compétences :

- Mobiliser les compétences de décodage (cycle 2).
- Identifier, mémoriser et mettre en relation des informations et mise en cohérence des liens logiques et chronologiques.
- Identifier les genres et les enjeux, construire leurs caractéristiques.
- Mobiliser des connaissances lexicales en rapport avec l'univers de référence.
- Convoquer son expérience et sa connaissance du monde pour exprimer une réaction, un jugement sur un texte ou un ouvrage.
- Mettre en relation un texte et des images.

Les activités :

- Ecoute de textes de plus en plus complexes.
- Lecture de courts textes au cycle 2 puis lecture autonome de textes et d'œuvres appartenant à des genres différents.
- Activités permettant de construire la compréhension : surlignage pour le repérage des personnages, réponses à des questions, reformulation, débats interprétatifs, présentation orale, ...
- Pratique de différentes formes de lecture, mise en lien avec l'écriture.

Les démarches et stratégies permettant la compréhension des textes doivent être enseignées explicitement, l'élève est donc actif dans cet enseignement. Les élèves doivent saisir eux-mêmes comment ils procèdent pour réussir un comprendre un texte.

Les compétences de la compréhension :

- Justifier leurs interprétations ou leurs réponses en s'appuyant sur les textes et les connaissances mobilisées.
- Repérer leurs difficultés et tenter de les expliquer.
- Maintenir une attitude active et réflexive, demander de l'aide et mettre en œuvre des stratégies pour résoudre le problème.
- Être autonome dans le choix d'un ouvrage en rapport avec leur niveau de lecture et leur goût.

Le rapport Lire et écrire souligne des enseignements trop implicites et menés trop individuellement, sans reformulation et à l'écrit, ce qui contribue à accentuer les écarts entre les élèves.

Pour comprendre un texte, l'élève développe différentes compétences :

- des compétences de décodage : procédures d'identification des mots écrits
- des compétences linguistiques : ensemble de connaissances relatives au code.
- des compétences textuelles : connaissances sur les genres, les types de textes, ... Par exemple, la compréhension de Vendredi ou la vie sauvage sera plus simple si l'élève a déjà lu des récits d'aventure qui reprennent les mêmes ingrédients de fabrication.
- des compétences référentielles : savoirs sur le monde. Par exemple, dans le récit de « La petite poule rousse », il faut connaître le monde de la ferme pour bien le comprendre.
- des compétences procédurales : autorégulation de l'activité de lecture-compréhension, savoir identifier la finalité de l'acte de lecture, savoir traiter de l'information (hiérarchisation et mémorisation).

Au cycle 2, le lecteur novice doit gérer plusieurs apprentissages en même temps : déchiffrer et reconnaître la signification des mots, savoir comprendre des textes, savoir écrire seul un mot déjà connu. Ce sont des apprentissages interdépendants. Quand le décodage (capacité presque inexistante au début du CP) est mal maîtrisé, l'attention de l'élève est justement totalement tournée vers ce décodage et les élèves n'accèdent pas au sens de ce qu'ils lisent. Si l'élève décode trop

lentement, il aura oublié ce qu'il vient de lire. C'est pour cela que l'élève doit être initié dès le cycle 1 à la culture de l'écrit. L'enseignant prend donc souvent en charge l'activité de lecture au cycle 2 pour faciliter la compréhension.

L'acquisition du lexique est primordiale dans la compréhension de la lecture et est souvent tributaire de la provenance sociale de l'enfant. Il faut développer le vocabulaire de ces élèves pour faciliter leur compréhension des textes plus difficiles et pas simplifiés du cycle 3.

L'élève doit mettre en place des stratégies de lecture autonome. Il doit réguler son activité de lecture en fonction de ce qu'il cherche : prise d'informations, compréhension de l'intention d'un personnage dans un texte narratif, ... L'élève va prendre conscience de ce qu'il peut comprendre dans le texte, ce qui lui est accessible. Il faut donc expliciter les stratégies de compréhension des lecteurs.

Roland Goigoux propose d'ailleurs des stratégies : D'abord, s'interroger sur les raisons qui amènent à lire ce texte, se fabriquer une relation mentale, déterminer ce qui est important et le mémoriser, répondre à des questions et s'en poser, produire des inférences, mobiliser des connaissances antérieures, résumer. L'étude du code est toujours trop prépondérante contrairement aux activités de compréhension.

Au cycle 3, le poids du décodage devient moins important et la mémoire des élèves devient plus disponible pour le traitement des tâches de haut niveau. La structuration plus complexe du vocabulaire est un objectif du cycle 3. Certains élèves ne comprennent pas ce qui est attendu d'eux en situation de lecture et continuent de déchiffrer le texte mot à mot sans en saisir le sens. Les informations qui prennent du sens à l'échelle du texte ne sont pas relevées par ces élèves. Ils restent dans leur représentation initiale et ne prennent pas en compte ce qui diffère de cette représentation. Certains élèves n'arrivent pas à dépasser ce que dit explicitement le texte et font peu d'inférences. Ils perdent toutes les informations relevant de l'interprétation. Ils ont peu conscience de leurs propres stratégies. Ils n'articulent jamais le texte dans son ensemble.

Les caractéristiques des textes littéraires :

- Ils construisent leur propre référent : le monde évoqué n'est pas le monde réel mais il est cohérent donc c'est une représentation du réel. Lire suppose que le lecteur accepte d'adhérer à cette illusion.
- Ils nécessitent la coopération du lecteur : Le lecteur doit être actif pour repérer les indices et les interpréter. Il faut repérer ce qui forme la cohésion sémantique : les anaphores désignant les personnages.
- Ils instaurent une communication différée : Le lecteur doit reconstituer la signification du message.

Les textes documentaires ont une fonction explicative et informative. Ils sont difficiles car ils mêlent textes et illustrations diverses et ne sont pas organisés selon des conventions normées. Lorsqu'ils s'adressent à des enfants, ils ont tendance à fictionnaliser la présentation des informations, avec une narration et des personnages. La frontière entre documentaire et texte littéraire est donc floue. Le texte documentaire ne se lit pas comme un roman mais on y cherche des informations. De plus, on y rencontre souvent des difficultés syntaxiques.

Les activités sur le texte littéraire :

Objectif : identification et compréhension des éléments structurant le récit.

- Le contexte spatio-temporel (Où ça se passe ?)
- Qui sont les personnages de l'histoire ?
- Quel est le caractère de ces personnages ? (D'après le texte et les illustrations)
- Quel est l'état mental du personnage ?

- Quel est l'enchaînement des événements dans ce texte ? (Cause/effet).
- Quels sont les enjeux de l'histoire ? (Comment peut-on l'interpréter ?)

Au cycle 2, se développent les tâches de rappel et de reformulation progressive de l'histoire, avec un fort étayage de l'enseignant au CP. L'enseignant, par cette phase, clarifie les zones d'incompréhension du texte. Il y a une grande prise d'informations du texte pendant cette phase. Le questionnaire sur un texte est remis en cause, il constituait le seul moyen d'entrer dans un texte alors qu'il ne représente qu'une compréhension de surface et l'élève ne saura pas traiter l'implicite.

Les activités sur le texte documentaire :

- Pour identifier la spécificité du type d'écrit : trier les livres documentaires et les livres de fiction, faire retrouver un intru parmi des documentaires.
- Pour faire appréhender l'usage du texte documentaire : Demander aux élèves de trouver parmi un corpus de livres celui qui pourra les renseigner sur telle information.
- Pour apprendre à repérer le fonctionnement d'une double-page : faire trouver une pièce manquante dans une double-page (le titre ou une illustration), faire replacer tous les titres au bon endroit, faire rédiger la maquette d'une page documentaire puis rédiger en groupe une double-page documentaire.
- Pour apprendre à repérer le statut et la fonction des illustrations : Distinguer la fonction des schémas, des tableaux, des cartes, ...
- Pour apprendre à repérer des informations dans un texte documentaire : Repérer les informations données par le texte puis par l'image, faire percevoir les interactions entre texte et image.

L'enseignement et l'apprentissage de l'écriture à l'école élémentaire :

Dans les programmes, l'écriture est vue comme un outil essentiel pour communiquer, penser, s'exprimer et apprendre dans les différentes matières. Les élèves doivent écrire tous les jours en multipliant les situations d'écriture.

Les élèves doivent maîtriser le geste graphique et connaître la correspondance entre les trois écritures : capitale, script et cursive. Ils doivent identifier les caractéristiques de certains types de textes et mettre en œuvre une démarche de production de texte (où les phrases s'enchaînent de manière cohérente). Ils doivent développer une vigilance orthographique avec la mobilisation d'outils aidant à écrire (guides de relecture, liste de mots, règles affichées dans la classe, ...). Ils doivent prendre une posture d'auteur. En classe, les élèves doivent prêter attention au cheminement qui permet de produire un écrit de qualité (cahiers de brouillon, versions successives, ...). Les élèves préparent leur écriture puis reviennent dessus. Il y a donc une interaction forte entre la lecture et l'écriture qui repose sur un lien étroit avec l'étude de la langue.

Il y a aussi l'intégration du numérique dans les programmes avec l'utilisation du traitement de texte et le recours à un correcteur orthographique.

Ecrire au cycle 2 signifie copier un texte court, et soigner la vitesse et la sûreté du geste, mais aussi la dictée à l'adulte et produire des textes courts en entrant dans une démarche de production. L'élève recherche les caractéristiques du texte qu'il écrit et relit sa production pour la corriger.

Ecrire au cycle 3 signifie copier et mettre en page des textes sur un ordinateur, le recours à l'écriture pour former une hypothèse ou pour planifier, reformuler ou conclure. Ils écrivent des textes variés en lien avec les séquences littéraires. L'élève doit apprendre à normer son écrit, il est donc important de relire et modifier collectivement un texte, de construire collectivement un guide de relecture, de réaliser une relecture ciblée sur les points travaillés en étude de la langue et d'utiliser des symboles ou des codes couleurs lors de la correction.

On enseigne l'écriture car maîtriser la langue française permet l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences scolaires. L'écrit a une pluralité de fonctions (communication mais aussi conservation mémorielle, accès à l'information et au savoir).

Ecrire peut être décrit comme l'action de reconfigurer la parole et la pensée à l'aide d'unités linguistiques et des signes graphiques conventionnels. Les unités significatives sont le mot, les phrases et le texte. L'écriture est complexe car elle mobilise la linguistique, les capacités cognitives et graphomotrices. Elle comporte de nombreuses contraintes comme la linguistique (les règles de syntaxe), les contraintes cognitives (mémorisation et maintien de l'attention), la situation d'écriture (longueur, durée, consigne, ...), les outils et supports utilisés, ce que le scripteur a déjà écrit (personnages déjà présents et cohérence de la suite), les contraintes affectives (goût ou dégoût pour certains types d'écrit).

Le scripteur réalise trois opérations : La planification (organiser le contenu d'un texte), la mise en texte (graphie et organisation des idées) et révision (ou relecture : collective ou individuelle, sert aussi à poursuivre l'écriture, à relancer. Le scripteur relit pour se corriger mais aussi pour reprendre le fil de ses idées).

L'élève est un scripteur novice qui ne dispose pas des mêmes capacités linguistiques, cognitives et motrices qu'un scripteur expert. On ne peut donc pas projeter des attentes qu'on aurait face à un adulte sur l'enfant.

A 6 ans, les élèves ont encore beaucoup de mal avec la graphie. Le coût que représente cette concentration sur la graphie est énorme. Au cycle 3, même si les élèves ont automatisé en grande partie une écriture fluide, cela leur demande encore beaucoup d'effort. La maîtrise progressive de la graphie réduit la production écrite et la copie. L'écriture est si lente et coûteuse que les élèves oublient parfois leurs mots et leurs idées.

L'écriture a un grand rôle dans la mémoire de travail. Produire une phrase ou un texte nécessite de garder en mémoire un nombre conséquent d'informations (les consignes, les objectifs et les idées). Le jeune scripteur ne pourra pas gérer simultanément ces différentes opérations. La planification est l'activité qui nécessite le plus de mémoire de travail. Les textes au cycle 2 mais aussi au cycle 3 manquent de cohérence, avec une production « pas à pas ». Les élèves formulent leurs informations comme elles viennent. Puisque l'élève ne peut pas tout gérer, il ne va se focaliser que sur une dimension. Par exemple, s'il augmente son rythme de copie, il va perdre en lisibilité ou en orthographe.

Entrer dans l'écrit nécessite une opération d'abstraction et de distanciation car il faut s'extraire des pratiques langagières orales.

En arrivant au CP, des élèves ne font pas encore le lien entre la forme sonore des mots et leur transcription en graphèmes. A la fin du CP, certains élèves sont capables d'écrire des phrases qui se comprennent phonologiquement mais l'orthographe n'en est qu'à son démarrage. L'organisation des mots séparés par des blancs (les espaces) et la ponctuation ne vont pas soi pour les élèves car leur principale référence linguistique est l'oral. C'est pour cela que les inscrits en cycle 2 sont ponctués de « et puis », « et après », ... et les mots adaptés au type narratif comme « soudain » n'apparaissent que plus tard. Les élèves doivent s'approprier les fonctions de l'écrit (le fait de communiquer) donc il doit prendre conscience que son texte sera lu de manière différée et que son récepteur n'aura pas forcément les mêmes informations que lui. Au cycle 3, c'est encore difficile pour les élèves d'adapter leur écrit à la situation.

Concernant la dimension affective, certains élèves ne comprennent pas l'intérêt de l'écriture (la pratique n'est pas assez valorisée chez eux ou qu'ils se sentent toujours en situation d'échec). Néanmoins, il faut toujours créer des séances quotidiennes d'écriture dès le CP.

L'enfant apprend à écrire principalement à l'école mais, dès la maternelle, il s'est forgé une vision et un rapport à l'écriture. Il a vécu des pratiques explicites autour de l'écrit à l'école maternelle.

Les activités en élémentaire :

- Activités de production : combiner des syllabes pré-imprimées pour produire des mots, s'entraîner à coder des mots ou des phrases en s'aidant des outils dans la classe (affichages, textes lus, répertoire), répondre par écrit à un questionnaire et se lancer dans l'écriture de la suite d'un récit dicté à l'enseignant ou réalisé seul.
- Activités de copie : Reproduction avec le modèle ou sans → Consigne, mot, titre d'une histoire, ...
- Activités de dictée : l'élève écrit sous la dictée du maître après préparation ou non avec, par exemple, la graphie du son travaillé ou des mots invariables fréquents.
- Activités de calligraphie : l'élève apprend à bien former et lier ses lettres en cursive, retient la forme des majuscules et rend son écriture régulière, soignée et fluide.
- Activités de révision : l'élève revient sur ce qu'il a produit en copie ou en dictée, apprend le repérage et la correction de ses erreurs. Il apprend à vérifier des points précis.

Dans la réalité ces 5 types sont ensemble. Par exemple, dans la production d'un texte, les élèves prennent souvent appui sur des textes lus, donc ils en recopient une partie « à la manière de ».

Au cycle 2, l'accent est mis sur

- la relation graphie/phonie
- la maîtrise des gestes d'écriture
- la mémorisation de mots
- le découpage en mots et en phrases pour en comprendre la construction
- l'identification des caractéristiques propres au genre textuel
- le rôle et le fonctionnement de l'écriture
- l'utilisation des outils d'écriture
- la révision des écrits.

Les activités : repérage de graphèmes et de phonèmes, des syllabes, dictée de mots préalablement écrits et mémorisés, copie de phrases ou de courts textes, dictée à l'adulte, résumés de leçon, élaboration d'un répertoire alphabétique de mots, élaboration d'une grille de relecture.

Les tâches proposées doivent échelonner les difficultés et alléger le nombre de contraintes à gérer simultanément. Par exemple, l'élève va apprendre à construire des phrases à partir d'étiquettes-mots pour ne pas avoir à écrire.

Au cycle 3, les élèves apprennent à écrire plus rapidement, à respecter les caractéristiques des différents genres, à renforcer leur vigilance orthographique. Ils ont recours souvent à l'écriture, comme pour organiser leurs pensées. Leurs capacités restent limitées. Par exemple, l'activité de relecture pour les erreurs est difficile pour eux car ils ne savent pas forcément ce qui est faux. Le rôle de l'enseignant est donc essentiel.

Il existe des usages de la langue en fonction du contexte. Ainsi, la situation de communication doit être explicitée en classe. On doit enseigner la diversité des fonctions de l'écriture (décrire, raconter, expliquer, ...) avec les écrits fonctionnels tels que la lettre, la recette de cuisine, ...

Il ne faut pas toujours respecter le modèle : je lis un texte puis j'écris une suite ou une nouvelle histoire selon son modèle. Il faut varier les interactions entre lire et écrire et parfois, faire d'abord écrire les élèves. L'écriture doit aussi faire l'objet d'un tâtonnement exploratoire qui crée le besoin d'outils et de ressources.

Il faut s'intéresser au processus de création d'un texte et donc ne pas seulement valoriser les productions finies. L'écriture doit faire l'objet d'une appropriation personnelle par l'élève. Il faut donc favoriser les ateliers d'écritures, les carnets d'écriture personnelle, ... pour que les enfants prennent goût à l'écriture.

Il faut que les élèves écrivent chaque jour, donc favoriser les écrits courts et toujours répéter les productions et les objectifs. Il ne faut pas trop varier les consignes.

L'oral à l'école élémentaire

Les compétences :

- Savoir écouter pour comprendre
- Dire pour être entendu et compris
- Participer à des échanges dans des situations diversifiées
- Adopter une attitude critique par rapport au langage produit

Des séances spécifiques doivent être consacrées à un entraînement explicite des pratiques langagières. L'oral est travaillé aussi dans d'autres domaines d'enseignement. Il est important de travailler l'oral car il est constitutif des relations que nous avons avec autrui.

Les difficultés pour enseigner l'oral :

- une multiplicité d'oraux : oraux libres, préparés, à plusieurs, ...
- une mauvaise connaissance du fonctionnement du code oral : registre familier.
- la question de l'évaluation : l'oral ne laisse pas de traces à évaluer.
- les problèmes d'ordre pédagogique et didactique : le langage est transversal à toutes les disciplines donc il ne peut pas être isolé comme objet d'enseignement.

Les compétences de l'oral :

- Savoir bien prononcer, jouer sur l'audibilité et le débit, ...
- Qualité lexicale et syntaxique.
- Savoir décrire, expliquer, ...
- Connaître les genres de discours.
- Savoir intervenir dans un groupe.

L'orthographe à l'école élémentaire

Au cycle 2, il faut d'abord maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit : les élèves prennent conscience de la modification de certains phonèmes en fonction de leur environnement. Au cycle 3, les élèves doivent être capable de reconnaître tous les phonèmes et graphèmes du français et de maîtriser les marques morphologiques (nom, déterminant, verbe, ...).

Le cycle 3 marque une entrée dans une étude explicite de la langue. L'accent est mis sur les régularités de la langue dès le cycle 2 et des activités d'observation pour clarifier le rôle des graphèmes dans la langue.

L'un des objectifs du cycle 2 est de mémoriser l'orthographe des mots fréquents et réguliers.

La langue française a une utilisation complexe des graphèmes car il n'y a pas une stricte correspondance entre graphème et phonème : [s] peut s'écrire (ss) (s) (t). L'orthographe s'exerce par des exercices mais aussi par des situations complexes comme la rédaction d'écrits qui mobilise plusieurs compétences.

Dans l'enseignement, il faut insister sur les cohérences et les régularités de la langue et établir une progression raisonnée : en CE1, correspondance des graphies-phonies des graphèmes les plus courants jusqu'aux plus rares. Il faut donner la priorité à des notions clés, comme l'accord en genre

et en nombre par exemple. L'orthographe doit être articulée avec la grammaire (les classes de mots, les différences entre les temps et les modes) et le vocabulaire. Savoir orthographier n'est pas savoir faire une dictée sans faute mais savoir réinvestir ses connaissances où l'orthographe n'est pas une priorité et n'est pas mentionné dans la consigne.

Ressource : Lire au CP

- savoir déchiffrer et reconnaître les significations des mots ;
- savoir comprendre les textes qu'ils sont amenés à lire ;
- savoir écrire seul des mots déjà connus, apprendre à rédiger de manière autonome un texte court.

Le maître doit s'assurer que chaque enfant comprend bien ce qu'on attend de lui dans les différentes tâches. Grande différence dans les rythmes d'acquisition des élèves donc forte différenciation.

Pour lire, les élèves doivent prendre appui sur les indices textuels (saut de ligne, ponctuation).

La lecture à voix haute du professeur avec un questionnement en groupe sur le sens de ce qu'il vient de lire permet aux élèves d'acquérir des compétences dans le domaine de la compréhension de textes. Pour favoriser la compréhension, on peut faire remarquer par surlignage les reprises anaphoriques et séparer le texte en paragraphes qui pourront être nommés.

Il faut développer des activités d'écriture ciblées sur un objectif. Il s'agit là de rendre l'élève producteur d'un message en intégrant des contraintes. Cette situation va permettre aux élèves de mobiliser le langage de l'écrit, de segmenter un énoncé en mots, de mobiliser leurs acquis en matière de code, de mobiliser les outils de référence de la classe.

La progression :

– s'agissant du matériau sonore traité : les phonèmes présentent plus de difficultés que les syllabes. La position est également importante : une syllabe interne au mot s'entend plus difficilement qu'en position finale ou initiale ; de même, un phonème dans une syllabe se perçoit plus difficilement qu'en fin ou en début de syllabe – on parle de rime et d'attaque. Pour les phonèmes, les sons-voyelles sont pour l'essentiel plus aisés à repérer que les sons-consonnes et parmi ceux-ci les occlusives p, b, k, g, t, d sont les plus difficiles à percevoir ;

– s'agissant du lexique traité : les exercices premiers doivent être conduits avec des mots familiers ; les prénoms des élèves constituent un matériau privilégié, sous réserve qu'ils illustrent la régularité des correspondances en français ;

– s'agissant de la variété des opérations intellectuelles à mobiliser : on peut pratiquer des comparaisons (mobilisées par exemple pour trouver des mots qui riment, des mots où l'on entend un son donné, etc.), les transformations mises en œuvre quand on fait des substitutions, des ajouts, des permutations, des suppressions, etc.

Il faut entraîner les élèves à examiner de manière raisonnée les relations entre graphèmes et phonèmes qui sont rarement univoques : telle lettre ne « traduit » pas systématiquement tel son et tel son n'est pas toujours rendu par le même graphème.

Avec les mots outils (qui sont surtout des déterminants, pronoms, prépositions), se met en place une première approche des anaphores¹ et des connecteurs, éléments essentiels de la compréhension puisqu'ils garantissent la continuité et la cohérence des textes.

Préparer une écoute (lecture par l'enseignant) :

– autour du texte, en construisant un « univers de référence », c'est-à-dire en mobilisant des appuis cognitifs par l'évocation de vécus, de lectures antérieures, de « leçons » sur le sujet ; on active alors du vocabulaire, des connaissances sur le monde, etc. ;

– sur le texte, en construisant un « horizon d'attentes » par la présentation des personnages, en racontant l'histoire, en la résumant et en montrant des images.

La lecture en épisodes, si ceux-ci ne sont pas trop espacés, présente des avantages pour apprendre à gérer la durée et la longueur :

– elle oblige à des reformulations d'étape formalisées, ce qui conduit à des reprises du vocabulaire nouveau et en favorise la mémorisation.

– elle permet de travailler l'anticipation et les inférences : par exemple, établir des relations entre cause et conséquence, entre le caractère du personnage et un comportement attendu ; s'appuyer sur ce que l'on sait – plus ou moins implicitement – du genre ; etc.

Le rôle des images :

De manière générale, avec les albums, on n'oubliera pas les images, leur pouvoir illustrateur et évocateur, d'attirer l'attention des élèves sur les signifiants (par exemple, comment sait-on que c'est l'hiver ? comment sait-on que tel personnage est le méchant ?). Il s'agit moins d'entraîner à un décodage systématique et artificiel des images que de mobiliser la réflexion sur des indices et sur l'activité de compréhension elle-même (élucider comment on comprend).

Les erreurs en lecture :

– si elles affectent l'acceptabilité grapho-phonologique, c'est-à-dire quand le mot dit ne peut être le correspondant à l'oral de ce qui est écrit ; il convient de confronter précisément l'élève aux composantes du mot décodé de manière erronée, de revenir à des mots semblables que l'on aidera à décomposer pour retrouver les constituants communs, etc. On sera alors attentif aux causes de l'erreur (confusions de lettres proches – p/q ; b/d ; m/n ; h/n – mauvais découpage ou mauvaise correspondance oral-écrit – « on » lu comme « un ») pour y revenir de manière spécifique ; pour quelques mots, c'est le contexte qui permet d'arbitrer entre deux valeurs orales possibles du mot (exemples : « fils », « portions », « convient ») ;

– si elles affectent aussi l'acceptabilité sémantique, c'est-à-dire quand le mot dit ne peut s'intégrer à la phrase compte tenu du sens général (exemple : « L'abeille se pose sur les pétales et elle avale le nectar... »), on reviendra au sens de la phrase et/ou du texte, au contexte et on fera verbaliser pourquoi c'est impossible, avec quoi il y a eu confusion ;

La lecture à haute voix est seconde par rapport à la lecture découverte, elle demande une grande préparation. Elle peut être faite après un modèle oral du professeur, ou après un repérage des classes de mots qui facilitent la compréhension du sens. Les élèves doivent s'aider de la ponctuation, notamment pour les modulations de la voix.

Pour la recherche d'informations dans un texte, on donne un ouvrage complet (adapté) aux élèves les plus avancés et juste une page à ceux qui ont des difficultés. Il faut que les élèves arrivent à verbaliser comment ils ont obtenu l'information souhaitée.

Il faut des moments où les élèves peuvent choisir un livre qui leur plaît et puissent partager cela avec un adulte et revenir sur l'histoire, ce qui leur a plus et déplut.

Les activités spécifiques d'acquisition du vocabulaire en situation de lecture doivent être complétées et poursuivies systématiquement par des activités de tri, de classement de mots ; de recherche de définition dans un dictionnaire, de production de définitions et d'exemples ; de recherche de synonymes et de mots de sens contraire.

L'allègement de la tâche pour les élèves en difficulté :

Si l'on cherche des mots où l'on entend un son précis (« chasse au son »), les élèves que le maître sait plus fragiles ou en difficulté, parce qu'ils « manquent de vocabulaire » par exemple, recevront quelques vignettes-images ou un support imagé (catalogue, album, cartes de loto, etc.) à consulter après une première recherche « dans leur tête ». Alors que leurs camarades plus à l'aise devront mobiliser dans leur mémoire le stock des mots connus, ils seront aidés par les images dont ils pourront évoquer mentalement le nom ; ils parviendront ainsi plus aisément à se focaliser sur le repérage du son recherché dans les mots évoqués. Dans le même exercice, les élèves les plus avancés pourront être interrogés sur la place du son dans le mot ou pourront être sollicités pour trouver des mots dans lesquels le son en question est en position intermédiaire (ni initiale, ni finale) alors que pour les plus fragiles, on se contentera, dans un premier temps, du seul repérage.

Les manipulations syllabiques : Discriminer les sons et effectuer diverses opérations sur ces composants de la langue.

La sensibilité phonologique : Dénombrer les syllabes d'un mot. Localiser une syllabe dans un mot (début/fin).

Les manipulations sur les phonèmes : Distinguer les sons constitutifs du langage. Localiser un son dans un mot (début/ fin).

La distinction des phonèmes proches : Distinguer deux phonèmes proches tels que : t/d ; p/b ; k/g ; f/v ; ch/z ; s/z ; m/n ; an/ on...

Situer les mots d'une phrase écrite après lecture par l'adulte : Dans un énoncé, distinguer des mots. S'intéresser au sens des mots. Repérer un mot jamais entendu. Essayer de le comprendre en contexte.

Trouver les similitudes entre deux mots à l'écrit et à l'oral : Mettre en relation sons et lettres. Repérer des similitudes entre deux mots en mettant en relation écrit et oral.

Reconnaître quelques mots parmi ceux fréquentés antérieurement : Reconnaître des mots familiers. Reconnaître des mots parmi ceux du répertoire de la classe.

Reconnaître les lettres de l'alphabet : Utiliser les ressources du traitement de texte.

Savoir déchiffrer un mot régulier nouveau.

Reconnaître instantanément des mots : Lire aisément les mots les plus fréquemment rencontrés.

Comprendre une histoire lue par le maître

Comprendre les consignes de la classe : Montrer par des réactions adaptées que le vocabulaire de l'enseignement de la lecture/écriture est connu.

Comprendre et manipuler le lexique courant : Comprendre et acquérir un vocabulaire pertinent concernant : – les actes de la vie quotidienne ; – les activités et savoirs scolaires.

Conseils : Veiller à l'utilisation par le maître et les élèves, dans toutes les situations scolaires, d'un vocabulaire et d'expressions stables, précis, exacts. Pratiquer explication, reformulations dialoguées permettant aux élèves de comprendre la nature de l'activité (on parle des mots, pas des choses...). Expliquer, justifier les (bonnes) réponses, désigner les repères, décrire les raisonnements, expliquer/comprendre les erreurs : en grand groupe, en petit groupe, individuellement. Être particulièrement attentif à la qualité graphique et à la lisibilité des affichages comme à la gestion du tableau.

Avoir une représentation mentale de l'acte de lire et connaître les usages de certains supports de l'écrit : Reconnaître les types d'écrit rencontrés dans la vie quotidienne et avoir une première idée de leur fonction. Se repérer dans un livre. Avoir un comportement de lecteur adapté.

Conseils :

– discuter des lectures faites par le maître en classe, faire part des livres explorés (enfants) ou des textes entendus ; échanger sur le contenu et sur la forme (ce qui était intéressant, drôle, etc.), sur les émotions engendrées, sur les suites imaginées, etc. ;

– « mettre en scène » toute occasion de recours à la lecture ou à l'écriture pour en marquer l'intérêt (par la lecture, on apprend quelque chose de neuf, on peut régler des désaccords en se référant à un texte ; grâce à l'écriture, on se rappellera ce que l'on a dit ou lu, on informera un tiers, on obtiendra des informations, etc.) ;

– mettre en place un travail au long cours de fréquentation régulière d'ouvrages de littérature de jeunesse ou de documentaires, lus par le maître et utilisés par les élèves ;

– montrer la permanence du texte, même si on l'interprète. Profiter de toutes les occasions de lecture (en particulier avec les consignes des exercices quotidiens) pour sensibiliser aux exigences de l'acte de lire (distinguer le texte dans sa forme littérale et les commentaires ou interprétations).

Comprendre un récit adapté à son âge : Manifester sa compréhension d'un récit ou d'un texte documentaire lu par un tiers.

Être capable de lire seul et de comprendre un court texte : Lire à haute voix un texte court. Dire de qui ou de quoi parle le texte lu.

Conseils : Le maître guide la construction de démarches et la mise en place d'attitudes à adopter pour accéder à un texte inconnu sans lecture préalable de l'adulte. Un des objectifs essentiels dans ce travail, complexe par nature, est de conduire à mettre en oeuvre et à valider les unes par les autres des procédures par lesquelles on traite le code (identification ou déchiffrement des mots ; repérage de marques grammaticales, etc.) et d'autres par lesquelles on élabore progressivement le sens du texte (construction de représentations au fur et à mesure de l'avancée dans le texte : qui fait quoi ? où ? comment ?... ; mise en mémoire et confrontation des représentations successives ; retours en arrière pour vérification ou validation ; identification des personnages sous des dénominations diverses ; interprétation des liaisons entre phrases ou entre propositions ; etc.). Les interactions entre enfants (explicitation de leurs stratégies, identification des points d'appui, preuves et réfutations, etc.) conduisent à apprendre ensemble, avec le maître, ce qu'il faudra faire seul. Ce travail sur l'élaboration progressive du sens d'un texte est préparé par le travail réalisé en amont, depuis le début de l'école maternelle, autour des lectures faites par l'adulte.

Choisir des supports de lecture adaptés à des buts : Concevoir et écrire collectivement avec l'aide du maître une phrase simple cohérente.

S'exprimer de façon correcte : Produire des phrases complexes, correctement construites. Comprendre et utiliser à bon escient les temps des verbes pour exprimer le passé et le futur (le choix du temps étant plus important que la forme du verbe conjugué).

Décrire un objet ou une image en se faisant comprendre par un tiers : Comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire pertinent. Décrire un objet ou une image pour le faire deviner à un tiers. Rappporter un événement vécu de manière à être compris par un tiers qui n'en a pas connaissance.

Savoir orthographier les 35 « mots grammaticaux » les plus fréquents :

1 le/la/les (déterminants)

2 de (préposition)

- 3 un/une (déterminants)
- 4 être (verbe)
- 5 et (conjonction)
- 6 à (préposition)
- 7 il (pronom)
- 8 avoir (verbe)
- 9 ne (adverbe)
- 10 je (pronom)
- 11 son (déterminant)
- 12 que (conjonction)
- 13 se (pronom)
- 14 qui (pronom)
- 15 ce (déterminant)
- 16 dans (préposition)
- 17 en (préposition)
- 18 du (déterminant)
- 19 elle (pronom)
- 20. Aller

N.B. : On ajoutera les « petits mots » fréquents de la classe.

Ecrire une phrase simple : Écrire une phrase simple dictée par l'adulte. Produire une phrase simple.

Lire une phrase à voix haute (au moins) : Essayer de restituer la courbe mélodique