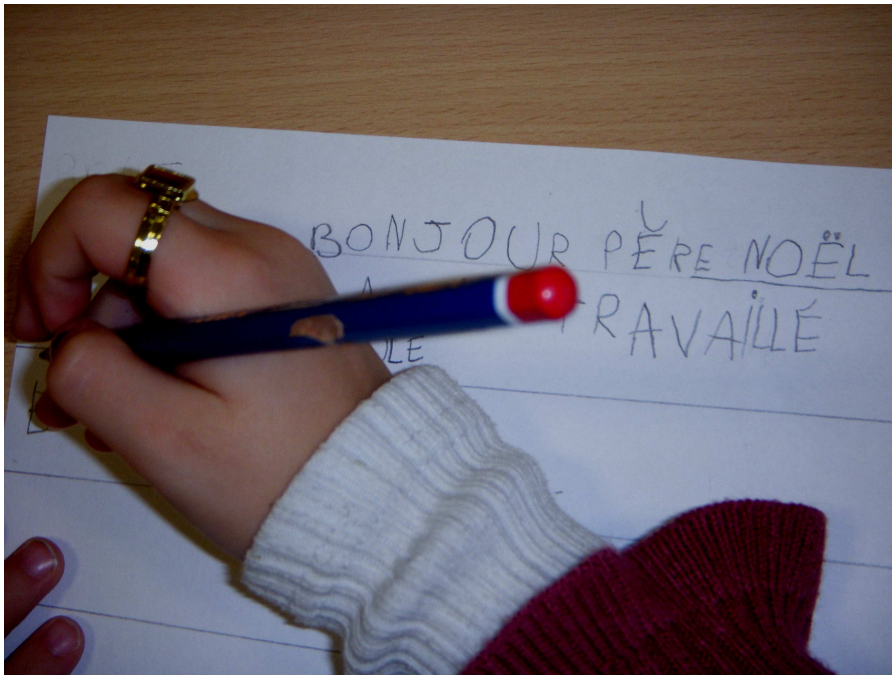


L'écrit, la différenciation, l'évaluation :
*comment favoriser le développement langagier des
élèves en maternelle ?*



AGEEM, Rouen
mercredi 03 mars 2010

Yves Soulé, IUFM / Montpellier II, équipe LIRDEF

Plan de l'intervention

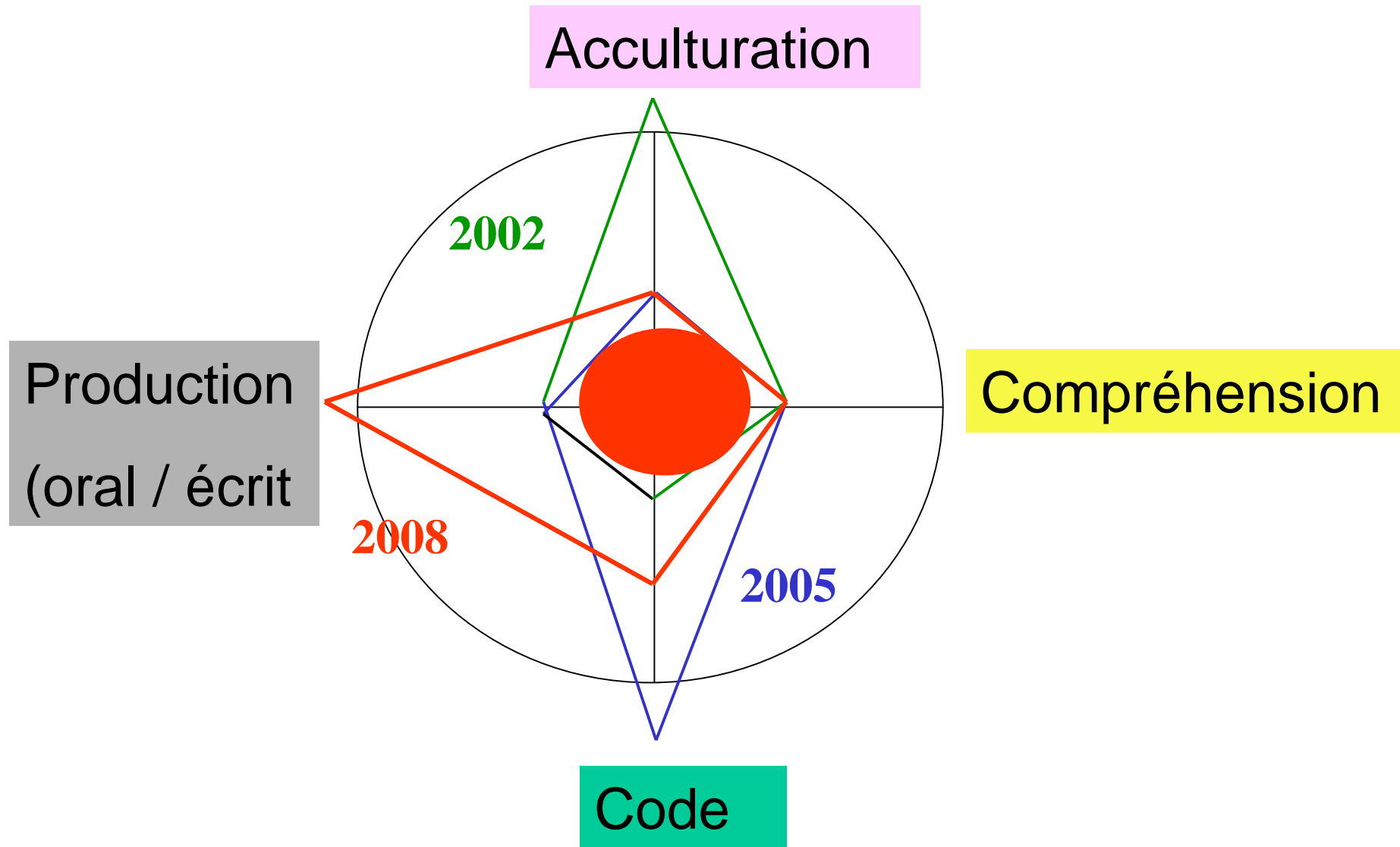
- I. Demandez les programmes!
- II. « Les inventeurs d'écriture » (J-P. Jaffré)
- III. Quels enseignements pour quels apprentissages ?
- IIV. La différenciation et l'évaluation : une question de professionnalité.

I. Demandez les programmes !

- 2002 : construction d'une première culture commune
- 2005 : principe alphabétique et correspondances grapho-phonologiques
- 2008 : langue orale et développement des compétences lexicales

Changement de cap ou continuité assumée ?

Quel statut pour les pratiques d'écriture ?



La place de l'évaluation et de la différenciation ?

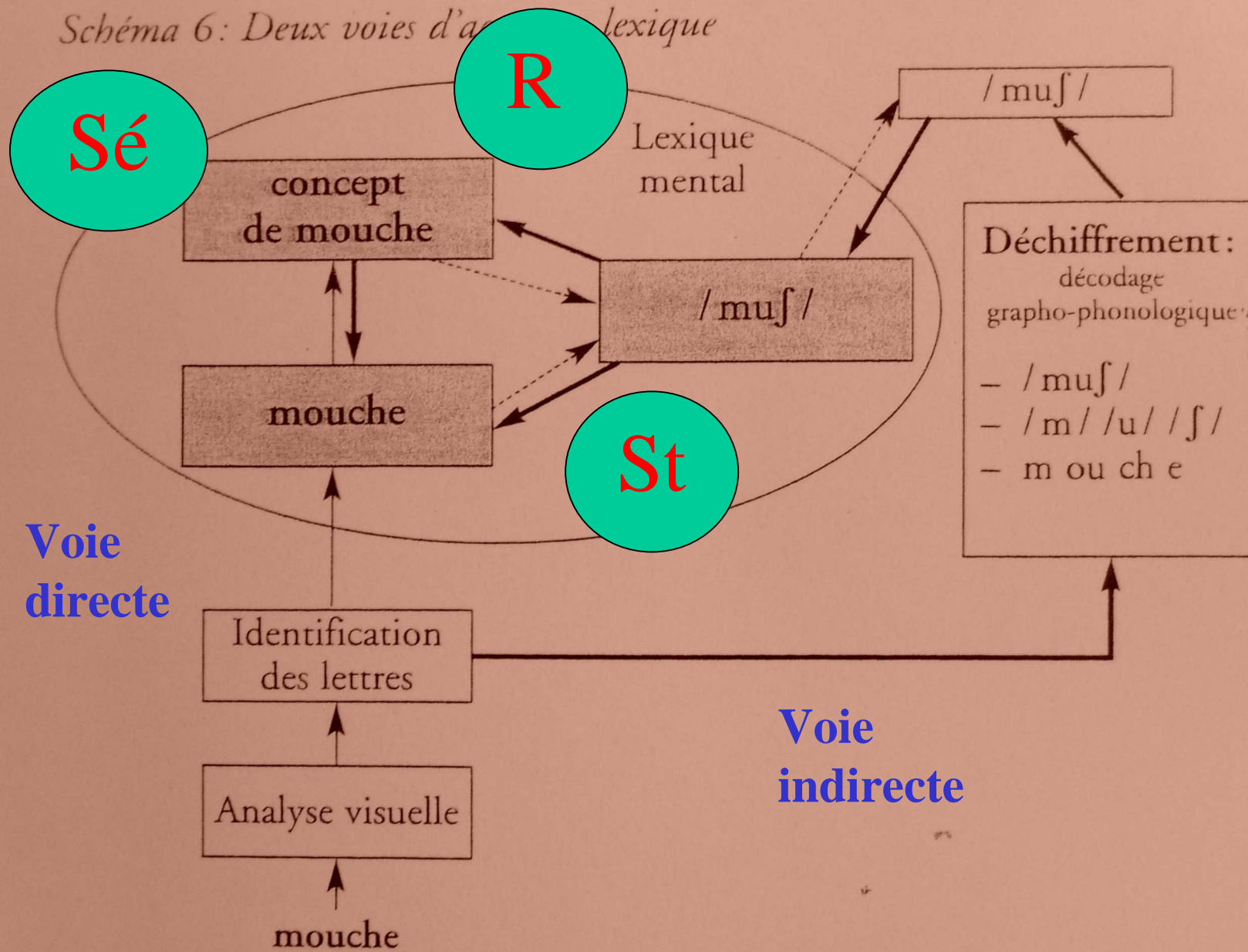
Les activités de lecture et d'écriture se développent en parallèle et s'enrichissent mutuellement

A tous les niveaux de la scolarité, il est possible de faire produire des textes ou d'améliorer la production des élèves

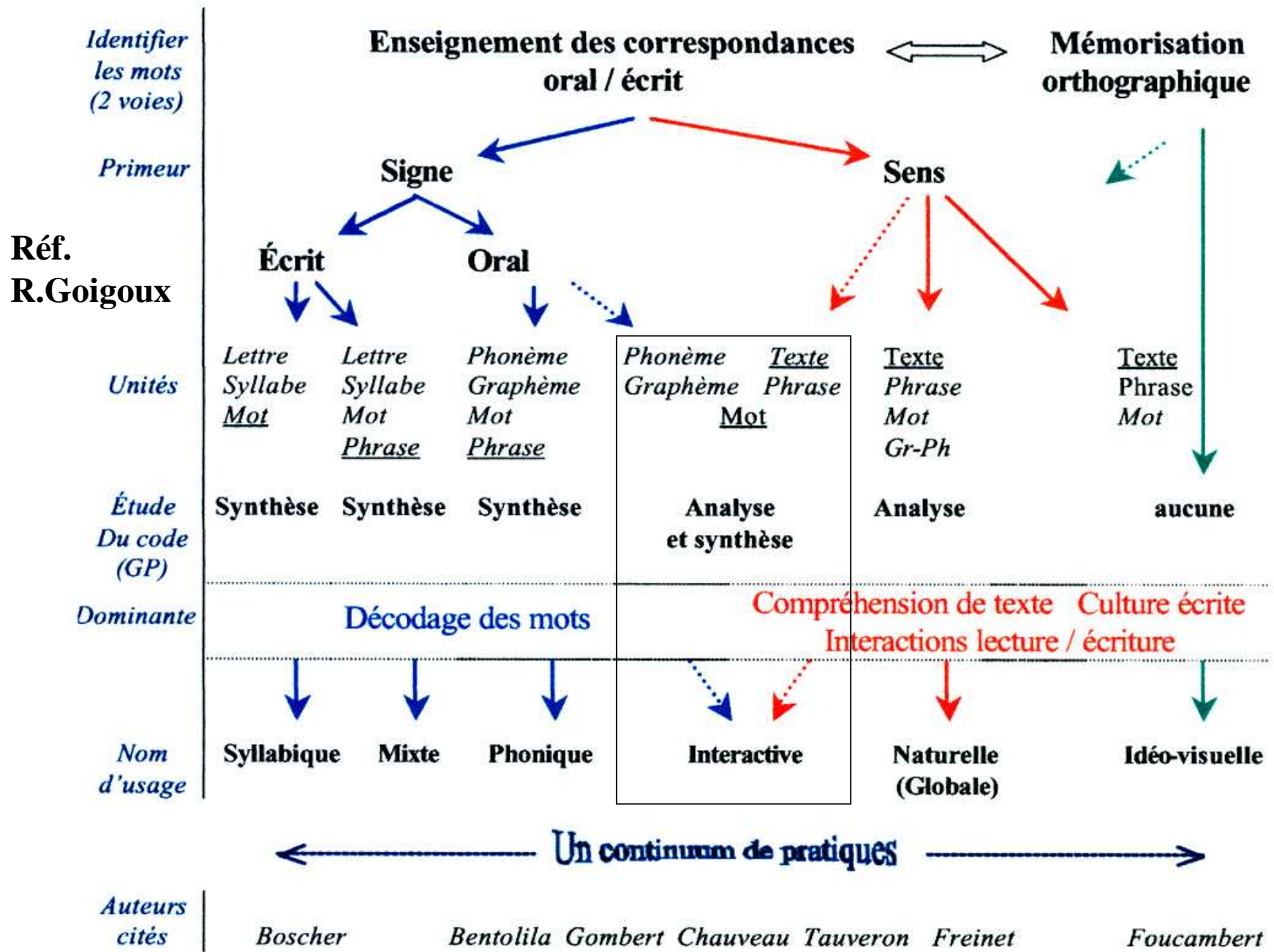
L'apprentissage de la lecture et de l'écriture joue un rôle de facteur déclenchant de la prise de conscience linguistique chez l'enfant

Gombert et alii

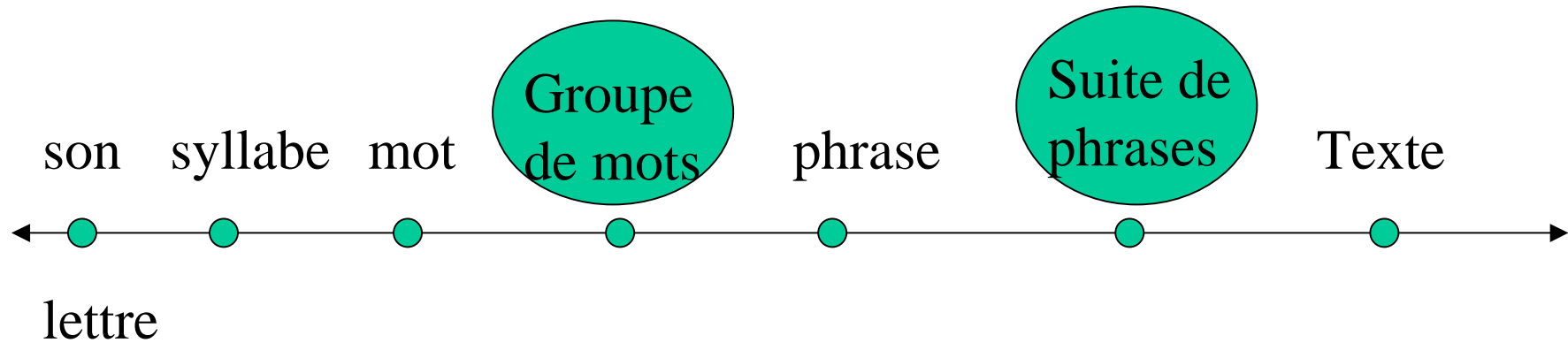
Schéma 6: Deux voies d'accès au lexique



Réf. Gombert et alii

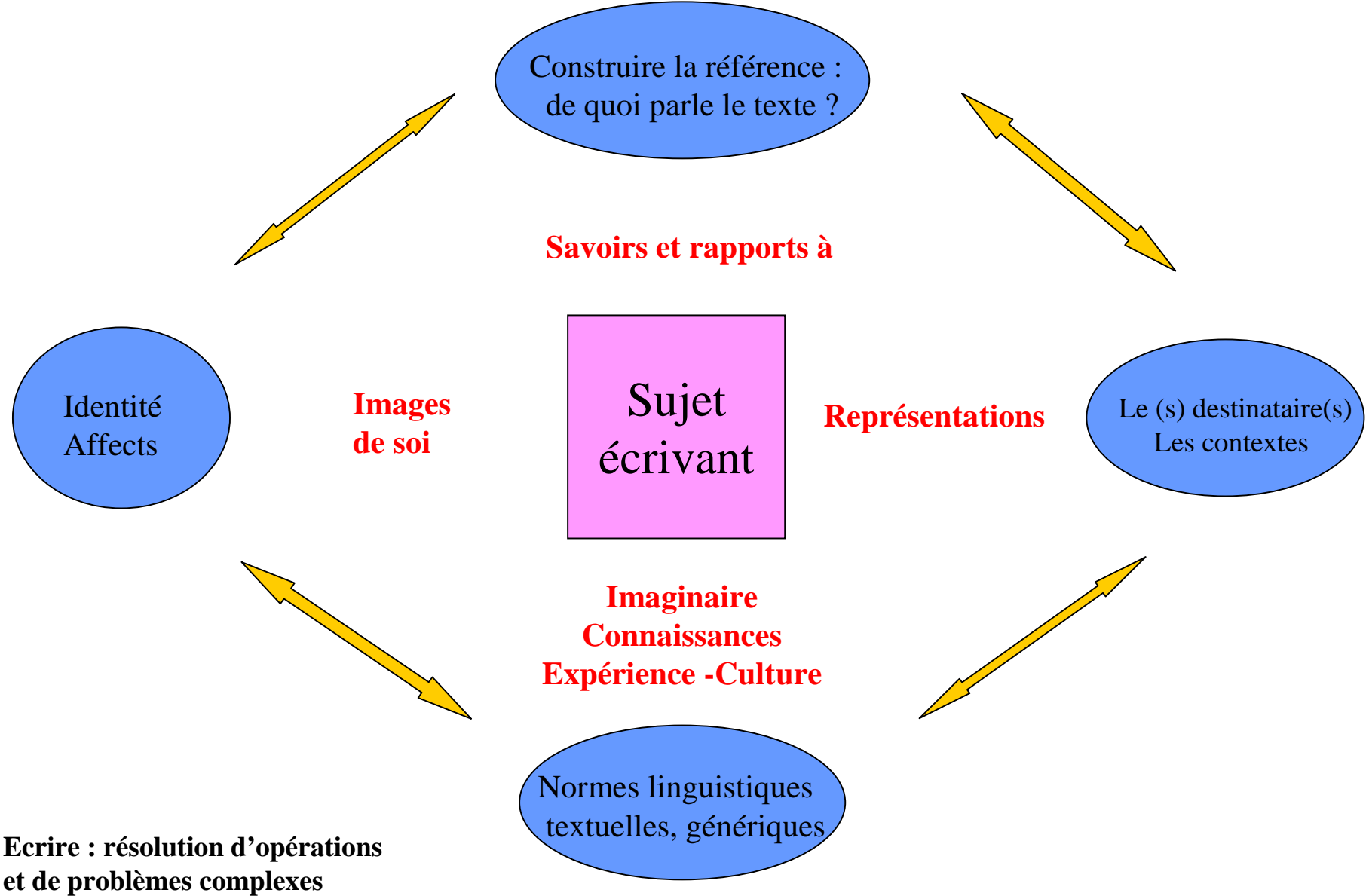


Un continuum de pratiques pour entrer dans le parler-lire-écrire



La prise de conscience par l'enfant de ses propres connaissances linguistiques est nécessaire au développement des capacités de manipulation de l'écrit

D.Bucheton



Bibliographie sélective

- *Le langage à l'école maternelle*, (2006), Documents d'accompagnement des programmes, SCEREN / CNDP.
- BRIGAUDIOT, M., (2004), « Tous les enfants peuvent apprendre à maîtriser l'écrit » in *Fenêtre sur cours*, p. 30.
- BUCHETON, D., DEZUTTER, O., (dir), (2007), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*, De Boeck.
- BUCHETON, D., CHABANNE, J.-C. (dir.) (2002), *Ecrire en ZEP*, Paris, Delagrave, CRDP de l'Académie de Versailles.
- FERREIRO, E., (2000), *L'écriture avant la lettre*, Hachette.
- GOIGOUX, R., « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants » in *Education & Didactique*, n°3, pp. 47-69.
- HASSAN, R., (2008), « La question du socioculturel dans l'éducation langagière à l'école », in *Dimensions socioculturelles de l'enseignement du français à l'école primaire*, Repères n°38, p.47. NONNON E GOIGOUX R., (2007), *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*, Repères/INRP, n°35.
- NONNON E GOIGOUX R., (2007), *Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture*, Repères/INRP, n°36.

II. « Les inventeurs d'écriture » (J-P. Jaffré)

1. Eloge de la précocité
2. L'hypothèse développementale
3. L'exposition à l'écriture (Ecalte, Magnan)
4. Parler-Lire-écrire

JAFFRE, J-P., (1998), *Les inventeurs d'écriture*, in Actes du congrès AGIEM, Auch.

FIJALKOW, J. (1993), *Entrer dans l'écrit*, Paris, Bordas

1. Eloge de la précocité

« En l'état actuel de nos connaissances, le domaine de la phonographie est en effet l'un de ceux où **le potentiel d'invention des enfants** s'exprime avec le plus d'originalité...

« Sous **l'influence conjuguée** de l'enseignement, des commentaires entendus dans leur proche environnement, mais aussi **en explorant l'écrit pour leur propre compte**, les enfants finissent toutefois par faire de nouvelles hypothèses. Celles-ci aboutissent à des associations entre les lettres connues de l'alphabet et des unités phoniques, syllabes et phonèmes notamment. »

(Jaffré, Auch 1998)

2. L'hypothèse développementale

1. La variation comme constante psychologique
2. la variation crée des conduites d'attachement
3. Proposer des environnements variables permet de développer des compétences
4. L'absence de variabilité génère des déficiences

JOUEN, F., MOLINA, M., (2007), *Naissance et connaissance, la cognition néonatale*, Mardaga.

DEHAENE, S, (2007), *Les Neurones de la lecture*, O. Jacob

3. L'« exposition » à l'écriture



- Pour les élèves
- Pour le maître
- Le choc des consciences (phonémique, phonographique, orthographique, sémantique)

4. Parler pour (puis) lire et pour (puis) écrire ? Ou Parler-lire-écrire

- Enseignement spécifique
- Conception étapiste vs intégratrice (Giasson)
- Enseignement systématique vs incident
- Enseignement programmé et spiralé

→ - ordre d'apparition

- apparition trop tardive

- apparition trop précoce

- ordre et moment de l'apparition

III. Quels enseignements pour quels apprentissages ?

1. Cinq repères pour intégrer l'écrit dans une école du développement langagier
2. Nature et contenus des productions
3. Pour une typologie des situations d'écriture
4. L'atelier dirigé d'écriture

1. Cinq repères pour intégrer l'écrit dans une école de tous les langages

Repère 1 : promouvoir

- l'importance de toutes les activités langagières
- la complémentarité des apprentissages langagiers
- la coexistence dans la plupart des activités de plusieurs pratiques langagières
- La relation entre apprentissages langagiers et développement des compétences cognitives

→ Articuler les activités de communication et les activités métalinguistiques

→ Structurer les étapes de mise en place des conduites langagières

→ Travailler les procédures et les stratégies des élèves induites ou « accompagnées »

C. Garcia-Debanc

① Atelier d'écriture autonome : analyse auditive et encodage

LEAIONROAELT

② Repris sous la dictée

LE PAPION REGARDE LÉ
FLER

→ LE PAPIILLON REGARDE LES FLEURS

16/11/07

Grande section, Narbonne 2007

Repère 2 : traiter chaque langage selon les points de vue

- Formel, technique
- Pragmatique, communicationnel
- Sémantique, sémiologique
- Esthétique (intention)
- Culturel
- Symbolique, conceptuel
- Métalangagier
- Réflexif

Repère 3 : permettre à l'élève de

- Construire des référents (capacités de désignation)
- Maîtriser des formes
- Percevoir des enjeux (significations, visées, effets à produire / produits)
- S'affirmer comme sujet (manifestation)

→ **Une complexification raisonnée des pratiques langagières**

Repère 4 : assurer la continuité des apprentissages langagiers et cognitifs

- Les langages pour les langages
- Les langages pour le langage verbal et la maîtrise de la langue
- Les langages pour le développement des opérations de compréhension, d'interprétation, de production

Repère 5 : étudier un fait de langue / de langage c'est étudier...

- Le lieu et le moment de son acquisition
- Les modalités de sa réalisation
- Son fonctionnement
- Son inscription dans un contexte donné
- les finalités qui conditionnent son emploi
- Le degré de réflexivité qu'il autorise, soutient, nécessite

3. Pour une typologie des situations

- **Ecrire pour apprendre à lire**
 - Le savoir écrire : l'autre « facette » du savoir lire
- **Ecrire pour découvrir l'écriture et ses pratiques de référence (scolaires, sociales)**
 - la dynamique de l'écriture
- **Ecrire pour appréhender les procédés d'écriture**
 - cohérences et cohésions textuelles en maternelle
- **Vers l'écriture littéraire**
 - de l'attention à l'intention
 - voir la langue des textes

2. Nature et contenu des productions

- du mot au texte
- de la note fonctionnelle à la création d'albums (litt / écho)
- écrire le Quoi de neuf ?
 - écriture de travail, de commentaire, d'invention
- des petites pratiques quotidiennes aux grands projets
 - la médiatisation de l'écriture
 - la scénographie des savoirs et des apprentissages

4. L'atelier dirigé d'écriture

- La fonction « respiration »
- La fonction « relais »
- La fonction « miroir »
- La fonction « écho »
- La fonction « méta »

Définir un nouveau rapport entre lecture et écriture

Fijalkow, *Entrer dans l'écrit*

Corpus « Yaourts »

- 1) Maîtresse : Alors chut. Alors qu'est-ce que nous faisons ici qu'est ce que c'est un atelier d'écriture Zeli
- 24) Un enfant : Des, des, des pots de yaourt.
- 25) Maîtresse : **Qu'est-ce qu'il faudra pas oublier si on a des ?**
- 26) Un enfant : Maîtresse ! Maîtresse !
- 27) Maîtresse : Chut ! Qu'est-ce qu'il faut pas oublier ? -S-, **ce matin Réda a dit** ; il y avait Thomas, il y avait un -s- donc il y avait plusieurs Thomas, ouais, c'est vrai. C'était une erreur intelligente.
- 28) Un enfant : Maîtresse ben moi, **mon papa aujourd'hui il est parti aller faire les courses et ben on a plein de yaourts.**
- 88) Alors bonjour, **c'est pas joli crayon qu'on écrit aujourd'hui.** Bon-jour (2 fois).

IV. La différenciation et l'évaluation : une question de professionnalité

1. L'accompagnement

- L'hypothèse relationnelle
- L'opacité pédagogique et didactique
- La visibilité des activités
- Des savoirs et des compétences en voie de conceptualisation

Corpus « Yaourts », nov.2006

Contexte : la formatrice projette la vidéo de l'atelier d'écriture d'I. à un groupe de PE2

D. Jusqu'à la fin de la séance on se demande si ils vont arriver au bout quoi

S2. **Elle les aide pas du tout en fait elle les laisse complètement trouver tout seuls** tout sauf à un moment donné elle sort un manuel pour leur montrer le « é » mais là je trouve qu'ils sont vraiment euh

S3 Moi je trouve qu'**elle les aide quand même** parce qu'elle **répète sans arrêt** elle **insiste** sur les sons **elle leur dit où écrire ils ont pas tout à gérer non plus quand même**

S4 Y a les affiches

S5 Elle les renvoie souvent sur les affichages

S2 Moi je les assiste plus, j'ai l'impression je les assiste beaucoup plus

F. Donc chacun regarde en fonction de son vécu alors. Je sais pas toi (*la formatrice s'adresse à Cathy*) tu conduis des ateliers d'écriture un peu donc qu'est-ce que tu en penses ?

C. Moi je pense que c'est le temps. Il faut leur laisser du temps il faut pas se dire que dans 45 min c'est fini sinon on va trop vite. Ce qui m'étonne le plus c'est que **moi j'ai tendance à passer derrière chaque gamin pour vérifier au fur à mesure qu'on le fait**. Chacun en est au même point et on voit toutes ses erreurs. **Alors que là je vois qu'elle les laisse. Ils écrivent J à la place du G et elle laisse.** Elle ne passe pas derrière pour **corriger** immédiatement. Alors que moi j'aurais tendance à faire corriger immédiatement. ??? elle n'intervient pas . ??? une enfant qui montre les erreurs aux autres qu'elle-même.

2. Préoccupations et postures

- Du contrôle au lâcher- prise
- De l'écriture collaborative à l'écriture singulière
- Les logiques profondes de l'enseignant
 - Rapport au savoir, aux savoirs
 - Rapport aux contenus d'enseignement / apprentissage

Corpus Auto-confrontation VS, fév. 2009

V. **produire pour moi pour les enfants** c'est qu'ils doivent **réfléchir** pour produire c'est comme **l'artisan** qui va fabriquer pour moi produire c'est **vraiment créer**, enfin, oui, c'est créer y'a quand même une base de réflexion....

B : tu dis que les enfants réfléchissent

V: tu as toujours **un objectif de mise en réflexion de l'élève**, donc je les mets en problème pour qu'ils aient à réfléchir... ça peut être des maths, ça peut être des sciences, c'est pas uniquement lié à l'écriture, on part d'une problématique cad une mise en situation problématique, je dois réfléchir pour produire, c'est un peu ils produisent leur savoir

Conclusion

Pas de « vue homogène et linéaire des processus d'acquisition du langage »

Du concret des productions langagières à la compréhension de la langue comme système et discours

→ Nécessité d'appréhender ce passage dans toutes les activités langagières proposées et surtout dans les conduites explicatives