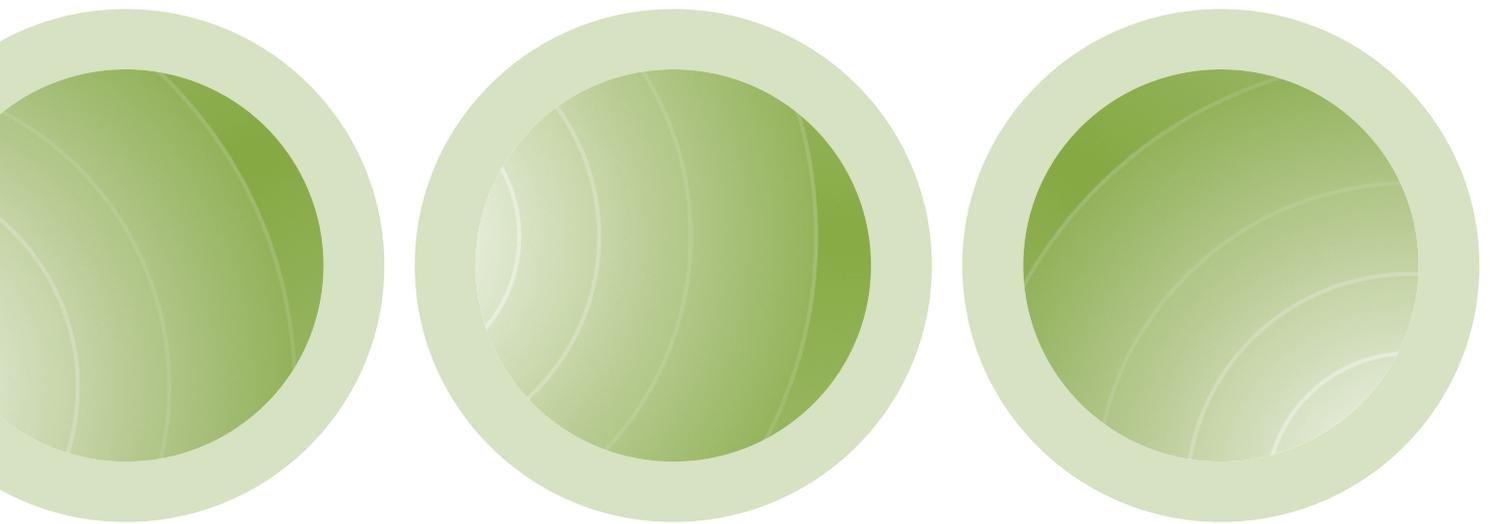


ÉVALUATION EXTERNE NON CERTIFICATIVE

LECTURE ET PRODUCTION D'ÉCRITS

2^e ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Pistes didactiques



MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE
ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
SERVICE GÉNÉRAL DU PILOTAGE DU SYSTÈME ÉDUCATIF



ÉVALUATION EXTERNE NON CERTIFICATIVE

LECTURE ET PRODUCTION D'ÉCRITS

2^e ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
Pistes didactiques

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE
ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
SERVICE GÉNÉRAL DU PILOTAGE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Ce document de **Pistes didactiques** a été élaboré par le groupe de travail chargé de la conception de l'évaluation externe 2^e primaire en lecture et en production d'écrits :

Annette LAFONTAINE, Chercheuse au Service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement ;

Catherine CARLIER, Jocelyne MARECHAL, Antoine DI FABRIZIO, Guy LORQUET, Inspecteurs de l'enseignement primaire;

Myriam AMEELS, Gabrielle CHAUDOIR, Fabienne DE LESSINES, Pascale DETRY, Fabienne LIEGEOIS, Lorraine PUT, Claudine TABARY, Enseignantes;

Martine HERPHELIN, Directrice générale adjointe du Service général du Pilotage du système éducatif ;

Catherine WILLEMS, Chargée de mission au Service général du Pilotage du système éducatif ;

Sébastien DELATTRE, Attaché au Service général du Pilotage du système éducatif.

Sommaire

Introduction générale

A. Descriptif de l'opération	5
B. Regard sur les pistes didactiques des évaluations externes précédentes	5

PREMIÈRE PARTIE : LA LECTURE

A. Quelques constats suite à l'épreuve.....	7
B. Comment expliquer les difficultés constatées	8
1. L'accès au code	8
1.1. Réflexion méthodologique générale	8
1.2. En conclusion	13
2. L'accès au sens.....	14
2.1. Réflexion méthodologique générale	15
2.2. Former les élèves à entrer en interaction avec l'écrit	18
C. Quelques pistes pour aider les élèves à lire de manière plus efficace.....	20
1. L'accès au code.....	20
1.1. Des savoirs, des savoir-faire, des outils	20
1.1.1. Des savoirs	20
1.1.2. Des savoir-faire.....	24
1.1.3. Des outils	26
1.2. En guise de synthèse	38
2. L'accès au sens.....	39
2.1. Vers une typologie des indices	39
2.2. Vers une typologie des questions et des procédures pour y répondre.....	40
2.3. Vers une typologie des inférences.....	42
2.4. Différentes manières d'aborder un texte.....	43
2.4.1. Traiter les indices et l'implicite	43
- Au sein de phrases isolées	43
- Au sein d'un texte long	45
- Au sein d'un texte court	46
2.4.2. Traiter les indices et les mettre en lien avec ses connaissances préalables	49
2.4.3. Prendre en compte le contexte d'énonciation et traiter les indices.....	50
2.5. En guise de synthèse	59
3. Deux textes.....	60

DEUXIÈME PARTIE : LA PRODUCTION D'ÉCRITS

Introduction	63
A. Pourquoi la production d'écrits est-elle si difficile à aborder ?.....	64
A.1. Des représentations et des croyances erronées	65
A.2. Des difficultés d'ordre méthodologique.....	66
B. Vers une didactique de l'écriture	67
B.1. Un cadre d'organisation	67
B.2. Des exemples de contenus à développer et à maîtriser	68
B.3. Des activités d'exercisation	75
C. Quelques pistes	76
C.1. L'épreuve	76
C.2. A partir de quand peut-on mettre l'élève en situation d'écriture ?	78
C.3. Comment donner l'envie d'écrire ? Comment motiver ?.....	84
C.4. Comment gérer l'hétérogénéité des élèves ?	85
C.5. Comment corriger et évaluer les écrits ?	88
C.6. Comment organiser les référentiels d'expression écrite ?	89
D. En guise de synthèse	90
Bibliographie	92
Annexes	93

Introduction générale

A) Descriptif de l'opération 2007

En conformité avec le décret du 2 juin 2006, au mois de février 2007, une épreuve d'évaluation externe en lecture et production d'écrits a été administrée aux élèves des classes de 2^e et 5^e années de l'enseignement primaire et aux élèves des classes de 2^e année de l'enseignement secondaire.

Les résultats obtenus par les élèves des classes des échantillons ont été analysés et les documents intitulés « Résultats et Commentaires » élaborés pour chacune des années concernées ont été envoyés dans les établissements scolaires en mai 2007.

Les constats généraux constituent une base de réflexion à l'élaboration des « Pistes didactiques ». L'objectif de ce document est d'apporter un soutien aux enseignants à travers des exemples d'activités concrètes et/ou démarches d'enseignement-apprentissage à exploiter en classe, en vue d'amener les élèves à la maîtrise des compétences répertoriées dans les Socles. Ce document se présente en deux grandes parties correspondant à la lecture et à la production d'écrits.

Comme annoncé dans le dossier de l'enseignant joint à l'épreuve de février 2007, l'Institut de la Formation en cours de Carrière propose des formations relatives aux évaluations externes non certificatives.

B) Regard sur les pistes didactiques des évaluations externes précédentes

Des évaluations externes ont été organisées depuis 1994 et ont donné lieu à l'élaboration de « Pistes didactiques ». Ces documents relatifs à la lecture et à la production d'écrits sont toujours accessibles et téléchargeables sur le site dont l'adresse figure ci-dessous : <http://www.enseignement.be/prof/dossiers/eval>. L'ensemble constitue une mine de ressources qui restent toujours utiles. En voici les grandes lignes.

Evaluation d'octobre 1994 « Lecture et Mathématiques en 5^e primaire »

Dans le document édité en mai 1995, deux orientations étaient proposées : « Lire pour écrire. Apprendre à écrire en partant de textes diversifiés » et « Lire et écrire, cela s'apprend. Comment organiser l'apprentissage de compétences spécifiques ? »

Dans la première orientation, trois principes sont développés :

- pour apprendre à écrire des textes, il faut travailler sur des textes lus ;
- l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture doivent coïncider dans le temps ;
- pour améliorer la lecture et l'écriture, il faut travailler sur des textes diversifiés.

Dans la seconde, trois séquences sont présentées :

- apprendre à inférer une information non présente dans le texte ;
- apprendre à se servir efficacement du dictionnaire ;
- comprendre les liens dans un texte.

Evaluation de janvier 1996 « Lecture et Mathématiques en 3^e primaire »

Dans l'évaluation proprement dite, les élèves sont invités à rédiger une carte postale selon un contexte bien défini. Les pistes didactiques proposent toute une réflexion sur l'acte d'écrire. Elles proposent une série de fiches dans lesquelles les erreurs les plus typiques commises par les élèves dans l'écriture de la carte postale sont analysées et assorties de propositions didactiques spécifiques pour y remédier. En outre, ces pistes comportent des grilles soit d'analyse soit de support des productions d'écrits.

Evaluation de septembre 1997 « Lecture et Mathématiques en 5^e primaire »

Dans les Pistes didactiques, le volet Lecture souligne l'importance des textes informatifs comme sources à exploiter dans de nombreuses activités organisées dans des disciplines différentes. On propose plusieurs outils pour aider les élèves à structurer leurs démarches lors de recherche à savoir :

- la sélection de textes ;
- l'interaction avec le message (faire le lien avec les connaissances préalables, relier les substituts à leur antécédent, faire le point sur les connaissances antérieures et organiser un temps de réaction face au message) ;
- l'organisation de l'information ;
- la gestion de la compréhension.

Evaluation de septembre 2005 « Lecture et Mathématiques en 3^e primaire »

Dans le document de 2006, les propositions ont comme point d'ancrage la diversification des processus de lecture avec un zoom particulier sur le traitement des unités lexicales.

D'une part, sur la base du texte « Qui es-tu Léon ? », diverses compétences sont sollicitées dans diverses activités dont le déroulement est développé.

D'autre part, une démarche générale préconisée pour la recherche du sens de mots inconnus est détaillée.

PREMIÈRE PARTIE : LA LECTURE

A. Quelques constats suite à l'épreuve d'évaluation externe 2007

En lecture, l'épreuve comportait 3 parties :

La partie 1 : Epreuve de compréhension de lecture portant sur le livre « Une maison pour Norbert ».

La partie 2 : Epreuve portant sur les compétences décontextualisées.

La partie 4 : Epreuve de vitesse de lecture.

Quatre compétences ont posé plus de difficultés aux élèves :

- Dégager l'organisation d'un texte (repérer **les** personnages principaux) ;
- Percevoir la cohérence entre les phrases (reprises d'informations d'une phrase à l'autre) ;
- Elaborer des significations (découvrir les informations implicites, percevoir le sens global, restituer l'histoire en respectant le sens chronologique et les liens logiques, distinguer le réel de l'imaginaire) ;
- Traiter les unités lexicales.

Nous sommes conscients que les questions ouvertes à réponse construite où il s'agissait de développer plus précisément une idée ont posé plus de difficultés aux élèves. En effet, ces questions mettent en jeu plusieurs compétences : la perception du sens global, la capacité à exprimer cette compréhension et même à rédiger la réponse (les compétences en écriture sont encore, elles aussi, en cours d'apprentissage) et ce, en un temps limité.

Certains aspects « métalinguistiques » (mots, phrases, ponctuation) échappent également à une proportion importante d'élèves.

Une proportion non négligeable d'élèves se sont montrés faibles tant dans la partie 1 que dans la partie 2 de l'épreuve. Ils représentent 9 % de l'échantillon.

B. Comment expliquer les difficultés constatées ?

1. L'accès au code

En 2^e année, la maîtrise du code est encore en voie d'acquisition; insistons donc sur la nécessité de continuer à développer les correspondances grapho-phonologiques et de commencer à distinguer la fonction des graphies. Il est sans doute utile de faire le point sur un certain nombre de savoirs et de savoir-faire essentiels. Leur maîtrise et la façon proposée ici de les aborder est d'application quelle que soit la méthodologie privilégiée pour l'enseignement de la lecture. Ces mises au point s'inscrivent dans une réflexion plus générale sur **la nécessité d'aborder d'emblée la langue dans toute sa complexité avec les jeunes apprentis lecteurs.**

1.1. Réflexion méthodologique générale

Le titre d'un article de Laurence Pasa et Jacques Fijalkow, paru dans la revue de l'Association Belge pour la Lecture (2000), est évocateur du propos développé ici : « **Didactique de l'écrit : simplifier la langue ou la présenter dans sa complexité ?** ».

Se livrant à l'examen de certains ouvrages scolaires, les auteurs constatent que, fréquemment, l'écrit consigné dans les manuels de lecture apparaît dépouillé de sa complexité : les textes sont conçus de manière à faire ressortir l'unité phonologique étudiée et son correspondant à l'écrit. Ceux-ci sont dès lors simplifiés par rapport aux autres aspects du langage.

Ils remarquent encore que la planification de l'enseignement proposée dans les manuels repose sur une progression dans l'approche de la complexité du code régissant les correspondances oral-écrit : le plus souvent, les élèves seront d'abord amenés à lire des mots symétriques dans leurs rapports oral/écrit (moto, vélo) de sorte que les lettres, une fois réunies, correspondent aux mêmes phonèmes que prises isolément. Dans cette logique, la présentation des digrammes (on, eu, gn, etc.) et des trigrammes (ain, ill, etc) est tardive. Afin de simplifier l'accès au code, celui-ci est épuré de ses ambiguïtés ; la langue est présentée dans sa forme la plus régulière possible.

Or, on le sait, le français est une langue dite *peu transparente* : **à une même graphie correspondent plusieurs sons ; à un même son correspondent plusieurs graphies.** Ceci fait toute la complexité de l'apprentissage des correspondances grapho-phonologiques. Dans la façon d'aborder l'enseignement telle que décrite par Pasa et Fijalkow, ces phénomènes de *polyvalence graphique et phonique* font l'objet d'une découverte différée et progressive. Les auteurs dénoncent cette approche qui repose sur le pari que l'enfant finira par additionner les différentes caractéristiques et particularités du langage écrit qui lui sont progressivement présentées pour en faire un savoir complet. Ils craignent que l'enfant se représente, en un premier temps, la relation oral-écrit de façon biunivoque (un son = une lettre) et que, confronté plus tard aux ambiguïtés et spécificités de la langue, il soit amené à des réajustements successifs au fur et à mesure que la réalité linguistique qu'il rencontre s'écarte du modèle qu'il a construit. Les auteurs en déduisent qu'une progression didactique qui vise à réduire les difficultés de notre système d'écriture en simplifiant la langue peut ne pas faciliter l'apprentissage, mais au contraire, le rendre plus difficile.

Un des défis que chaque enseignant doit relever est de proposer aux élèves un matériau de lecture qui se prête à la progression choisie dans l'acquisition des lettres et des sons. En effet, la tentation est grande et la pratique courante, de produire ou de sélectionner dans les manuels existants, des phrases et de courts textes adaptés aux besoins de l'étude d'un son et de procéder, par le biais de simplifications très réductrices, à un apprentissage des correspondances grapho-phonologiques très limité et souvent erroné.

Exemple : étude de [ã] à partir de la phrase « Le pendentif de ma tante est brillant. »

Deux remarques :

1. Il existe d'autres graphies qui traduisent le son [ã].
2. Le digramme /en/ traduit également d'autres sons :
 - le son [ɛ̃], comme dans « examen » ;
 - la suite [ɛn], comme dans « Ben ».

Un autre écueil est à éviter au niveau du choix du matériel écrit proposé aux élèves : les enseignants qui élaborent des textes pour y introduire un maximum de fois la lettre-cible du moment ou pour n'y introduire que les lettres « vues jusqu'à présent », risquent de choisir des mots qu'il n'est pas intéressant d'apprendre à lire en priorité. Or, on le sait, plus on lit et plus les mots souvent rencontrés s'inscrivent durablement dans la mémoire. Un lexique mental se constitue ainsi progressivement. La reconnaissance immédiate de ces mots allège de plus en plus le fastidieux travail de déchiffrement et de contextualisation. Il est donc important de présenter aux élèves des écrits **proches de leur langage, prévisibles** (structure et contenu), **rythmés** (structure répétitive) et **comportant des mots fréquents**.

On trouve, notamment dans un des ouvrages de J. Giasson (1997), une liste de mots fréquents qui, selon l'auteur, « composent à peu près 50 % des textes de la langue française, que ce soit des textes pour enfants ou des textes pour adultes. ».

Tableau 6.1

Liste de mots fréquents en français

à, au, aux	en	où	soi
aller	et	par	son, sa, ses
autre	être	pas	sur
avec	faire	plus	t', te, tu, toi
avoir	il, ils	pour	ton, ta, tes
bien	j', je, m', me, moi	pouvoir	tout, tous
c', ce, cet, cette, ces	jour	prendre	un une, uns, unes
comme	l', le, la, les	qu', que	venir
d', de, du, des	leur, leurs	qui	voir
dans	lui	s', se	votre, vos
dire	mais	sans	vouloir
donner	mon, ma, mes	savoir	vous, y
elle, elles	n', ne	si	

(J. Giasson, p. 172)

Une simplification ou une progression didactique qui induit les élèves en erreur : quelques exemples à éviter.

Note technique : Lorsqu'on parle de la **lettre (graphie)**, c'est-à-dire de ce que l'on écrit ou que l'on voit, celle-ci est placée **entre barres obliques**. Par exemple, dans *papa*, je vois deux fois */a/*.

Lorsqu'on évoque le **son (phonème)**, c'est-à-dire ce que l'on entend ou que l'on dit, celui-ci est placé **entre crochets**. Par exemple, dans oiseau, je vois */o/* et */i/* mais j'entends **[wa]**. Le lecteur se référera à la page 26 pour la conversion de chaque son selon les conventions de l'alphabet phonétique international.

Ce qui est à éviter

Le savoir enseigné ou l'exercice proposé	Contre-exemples ou dangers		
<p>Des règles de ce type sont parfois enseignées</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; border-right: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">g = j</p> <p>devant e : orange devant i : bougie devant é : génie</p> </td> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">c = s</p> <p>devant e : cerise devant i : cinéma devant é : céleri</p> </td> </tr> </table> <p>Dans le même ordre d'idée, on rencontre, dans les cahiers ou au tableau, des indications de ce type :</p> <p style="text-align: center;">j j</p> <p>Maman mange <u>un</u>e orange.</p>	<p style="text-align: center;">g = j</p> <p>devant e : orange devant i : bougie devant é : génie</p>	<p style="text-align: center;">c = s</p> <p>devant e : cerise devant i : cinéma devant é : céleri</p>	<p>Si les élèves prennent le signe = au sens littéral, une confusion s'installe entre les lettres g et j, y compris au niveau orthographique pour ceux qui ont une mémoire visuelle. On ne s'étonnera dès lors pas de rencontrer dans les dictées ou les productions écrites des « <i>oranjes</i> » et des « <i>limases</i> ».</p> <p>Ces indications sont peut-être facilitatrices au début pour l'accès au code mais elles mettent sur le même plan lettre et son et risquent d'installer de mauvaises habitudes orthographiques dont il sera bien difficile de se débarrasser.</p> <p>La règle est d'autant plus éloignée de la réalité que, dans le cas du « c = s », le signe graphique <i>/s/</i> n'est pas toujours équivalent au son [s] : dans « maison », <i>/s/</i> traduit le son [z].</p>
<p style="text-align: center;">g = j</p> <p>devant e : orange devant i : bougie devant é : génie</p>	<p style="text-align: center;">c = s</p> <p>devant e : cerise devant i : cinéma devant é : céleri</p>		
<p>Les élèves doivent repérer le son [ã] dans ses deux graphies les plus courantes <i>/an/</i> et <i>/en/</i> au sein d'un texte que l'on a pris soin de nettoyer de toute association de ces lettres qui ne correspondrait pas au son étudié.</p>	<p><i>Maman mange une orange.</i> Mais on se heurte inévitablement très vite à des contre-exemples : <i>La maman de Morgane mange de l'ananas.</i></p> <p>Et le [ã] écrit <i>/en/</i> n'y échappe pas, comme dans <i>antenne</i> ou <i>menu</i>.</p>		
<p>D'autres connaissances stéréotypées sont parfois transmises aux élèves : <i>/a/</i> + <i>/n/</i> = toujours [ã] en début de mot.</p>	<p>C'est vrai pour <i>Antoine</i>, <i>antenne</i>, <i>ancree</i> mais pas pour <i>animal</i> et <i>année</i>.</p>		

Le savoir enseigné ou l'exercice proposé	Contre-exemples ou dangers
Le trigramme /ent/ est souvent présenté comme une traduction graphique du son [ã].	On ne s'étonnera dès lors pas qu'un nombre non négligeable d'élèves appliquent ce (faux) savoir aux verbes conjugués à la 3 ^e personne du pluriel de l'indicatif présent : /ent/ de « ils arrivent » est lu [ã] ⇨ [ilzar ivã] au lieu de [ilzar iv]
De la même façon, au début de l'apprentissage, on risque de tromper les élèves en n'abordant la syllabe que sous sa forme Consonne - Voyelle (C - V).	Il y a les cas où « ça marche » (ma dans madame , magasin , manette) mais on se trouve vite face à ceux où ça ne marche pas comme dans mardi , maison ou mandarine . On risque d'observer chez les élèves une tendance à fusionner les lettres deux à deux selon la structure C - V apprise, ce qui les amène à « <i>des erreurs de décodage qui sont en fait des régularisations : l'enfant rétablirait la structure syllabique qui correspond à sa représentation (poisson sera lu po-si..., animaux sera lu na-ni-ma ...).</i> » (Pasa et Fijalkow)

Des précautions sont à prendre dans l'élaboration des référentiels en cours d'apprentissage : pas de simplification à outrance mais la réalité dans toute sa complexité. Ainsi, pour l'exemple présenté à propos du trigramme /ent/ :

<p style="text-align: center;">ON VOIT, ON ÉCRIT</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">  <p style="font-size: 2em; font-weight: bold;">/ent/</p>  </div>			
<p style="text-align: center;">ON DIT, ON ENTEND [ã] comme dans :</p> <p style="text-align: center;">le vent souvent</p>	<p style="text-align: center;">ON DIT, ON ENTEND [ãt] comme dans :</p> <p style="text-align: center;">entier sentir</p>	<p style="text-align: center;">ON DIT, ON ENTEND [ẽt] comme dans :</p> <p style="text-align: center;">bientôt pentagone</p>	<p style="text-align: center;">ON DIT, ON ENTEND [-] comme dans :</p> <p style="text-align: center;">ils veulent elles savent</p>

Trois exercices de la partie 2 de l'évaluation portaient sur ces compétences. Ils ont posé des problèmes à environ un tiers des élèves :

Exercice 1

<i>Lis ces étiquettes tout bas et fais une croix quand <u>tu entends</u> [ã].</i>	ils regardent	<input type="radio"/>	Je n'entends rien.
	une maman	<input type="radio"/>	J'entends [ã].
	ceux qui arrivent	<input type="radio"/>	Je n'entends rien.
	une banane	<input type="radio"/>	J'entends [a n].
	mes parents	<input type="radio"/>	J'entends [ã].

Exercice 2

<i>Lis ces étiquettes tout bas et fais une croix quand <u>tu entends</u> [ɛ̃].</i>	un magasin	<input type="radio"/>	J'entends [ɛ̃].
	une cousine	<input type="radio"/>	J'entends [i n]
	c'est plein	<input type="radio"/>	J'entends [ɛ̃].
	demain	<input type="radio"/>	J'entends [ɛ̃].
	une graine	<input type="radio"/>	J'entends [ɛ n].

Exercice 3

<i>Lis ces étiquettes tout bas et fais une croix quand <u>tu entends</u> [ɔ̃].</i>	une couronne	<input type="radio"/>	J'entends [o n].
	un ballon	<input type="radio"/>	J'entends [ɔ̃].
	un téléphone	<input type="radio"/>	J'entends [o n].
	un ongle	<input type="radio"/>	J'entends [ɔ̃].
	attention	<input type="radio"/>	J'entends [ɔ̃].

1.2. En conclusion

Il est important de ne pas dénaturer la langue et de ne pas en donner une représentation erronée. Certains pourraient arguer qu'il s'agit de faire découvrir progressivement la langue aux élèves et de leur donner des petits « trucs » qu'il s'agira de « démonter » au fur et à mesure que l'on aborde les graphies et les sons dans d'autres contextes. C'est sans doute se leurrer de croire qu'on leur simplifie ainsi la tâche.

Bien sûr, tout l'art de l'enseignant consiste à trouver un juste équilibre entre une sur-simplification de la langue et l'excès inverse qui consisterait à confronter simultanément les élèves à toutes les difficultés. En tout état de cause, il est conseillé de recourir toujours à un matériel pourvu de signification même dans le cadre d'exercices visant la manipulation des éléments de la langue. Dans cette approche basée sur un matériel plus authentique, il est essentiel que l'enseignant prenne soin d'accompagner les apprentissages de référentiels évolutifs qui se compléteront au fur et à mesure de la rencontre des différentes valeurs phoniques des lettres et des différentes valeurs graphiques des sons.

Il nous paraît utile de consacrer les pages suivantes à un récapitulatif d'une série de savoirs et savoir-faire ; ceux-ci sous-tendent une approche permettant d'éviter de dispenser aux élèves des règles hâtives qui se révéleront erronées ou trop restrictives au fil des rencontres avec l'écrit. Au-delà de cet exposé théorique, deux types d'outils sont ensuite proposés : l'**Alphabet Phonétique International (l'API)** et des exemples de référentiels évolutifs.

2. L'accès au sens

L'identification des mots occupe encore, pour certains élèves de 2^e année, une trop grande part de leurs ressources « attentionnelles » qui ne peuvent dès lors être dédiées à la compréhension. Au-delà des apprentissages centrés sur le code évoqués dans la partie précédente, des activités doivent être mises en place pour améliorer la vitesse et la précision du traitement des mots et atteindre, à terme, une automatisation des procédures de décodage chez tous les élèves. Ces améliorations rejailliront sur la compréhension : l'automatisation du décodage permettra en effet de libérer des ressources cognitives et de l'attention que les jeunes lecteurs pourront dès lors consacrer à l'élaboration du sens de ce qu'ils sont en train de lire.

Mais l'identification des mots ne suffit évidemment pas à garantir une bonne compréhension de la phrase ou du texte. Partant de cette évidence et parce que le souhait des groupes de travail responsables des évaluations externes 2007 est d'envisager ces *Pistes didactiques* dans une perspective de continuité, cette seconde partie est centrée sur l'accès au sens. En 2^e année, une des difficultés constatées se situe au niveau de l'implicite et de la saisie d'indices précis participant à l'élaboration du sens, que ce soit dans les phrases isolées ou dans celles qui composent le texte. Cela n'a bien sûr rien d'alarmant puisque la capacité à inférer fait partie des compétences à initier à l'étape 1, la certification étant prévue pour la fin de l'étape 2.

Les constats issus de l'évaluation menée auprès des élèves de 5^e année primaire et de 2^e secondaire révèlent une compréhension limitée, pour beaucoup d'élèves, à la surface du texte. Trop d'élèves en restent à des niveaux de compétences qui ne leur permettent pas de tirer le meilleur parti des matériaux écrits qu'on leur soumet.

Cette deuxième partie s'ouvre sur une réflexion générale à propos des types de difficultés auxquelles se heurtent les élèves dans leur conquête de la lecture. Des pistes d'explication sont avancées et tentent de cibler les variables pédagogiques changeables par l'enseignant lui-même au sein de sa classe.

Les choix posés par le groupe de travail en matière de dispositif didactique et les séquences proposées à titre d'illustrations concrètes reposent sur deux grands principes : d'une part, l'importance d'**introduire très tôt l'enseignement de la compréhension - dans toute sa complexité** - et d'autre part, de **poursuivre cet enseignement bien au-delà de la 2^e année primaire !**

2.1. Réflexion méthodologique générale

Dans un article consacré à l'enseignement de la compréhension, Cèbe, Goigoux et Thomazet (2003) évoquent les différentes origines possibles des difficultés éprouvées par les lecteurs peu efficaces¹ :

- a) des déficits des traitements de « bas niveau », notamment l'insuffisante automatisation des procédures d'identification des mots (décodage)² ;
- b) des déficits spécifiques au traitement de l'écrit : ils peuvent être liés à une insuffisante maîtrise de connaissances linguistiques (lexique, syntaxe de l'écrit, etc.) ;
- c) des difficultés à repérer les idées principales d'un texte, à localiser les informations pertinentes, à exploiter ces informations pour répondre aux questions, et résoudre les problèmes posés ;
- d) des difficultés à lier les informations éparses, à comprendre les enchaînements entre les différents éléments du texte, pour produire des inférences de liaison ;
- e) des difficultés à faire des liens entre les informations du texte et ses propres connaissances pour produire des inférences interprétatives ;
- f) des difficultés à comprendre l'organisation globale du texte ;
- g) une mauvaise régulation de l'activité de lecture (compétences stratégiques de contrôle de la compréhension).

Sont évoquées, dans cette liste, toute une série de stratégies que trop peu d'élèves maîtrisent.

Les auteurs notent que de nombreux élèves se méprennent sur la nature de l'activité de lecture et sur les procédures à mobiliser. Les élèves croient qu'**il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre**. Ils utilisent massivement des stratégies de lecture mot à mot et **traitent chacune des phrases comme autant de phrases isolées**, ce qui les prive de pouvoir contrôler la cohérence de l'information tout au long du texte. Ils ignorent en outre la nécessité de moduler leur vitesse de lecture, de ralentir lorsqu'ils traitent un passage délicat, de s'arrêter ou même de revenir en arrière et ne s'assurent pas de la qualité de leur compréhension.

Les faibles lecteurs, des lecteurs passifs ?

Ces auteurs font également remarquer que **les faibles lecteurs ont tendance à tenter de retenir la forme littérale des énoncés**, à l'inverse du lecteur habile qui tente d'en abstraire les idées principales. Peut-être parce que, comme le notent Goigoux et Thomazet (2002), les enseignants auraient tendance à adresser davantage de questions littérales aux élèves les plus en difficulté. Cette attitude trouve, aux yeux des auteurs, deux explications : d'une part, elle naitrait du souci de placer ces élèves en situation de réussite, d'autre part, la tâche consistant à localiser et restituer un ou quelques mots du texte serait davantage à leur portée car, faibles lecteurs, ils peuvent également se révéler faibles scripteurs. On peut craindre que les questionnaires ainsi conçus n'installent les élèves dans une position de passivité.

¹ Il arrive que ce soit des déficits généraux de compréhension du langage qui doivent être mis en cause. Ces déficits n'étant pas spécifiques à la lecture, ils ne seront pas abordés ici.

² Ces déficits ont été abordés dans la partie précédente.

On peut se réjouir qu'en fin de première étape, une proportion importante d'élèves possèdent un solide bagage de compétences en lecture. Il est vrai que l'enseignement de la lecture constitue une des missions prioritaires des deux premières années primaires. Une part importante du temps est consacrée à l'enseignement de techniques et savoir-faire qu'il s'agit de maîtriser et de combiner pour accéder au sens de l'écrit.

Pourquoi autant d'élèves ne progressent-ils pas, dans la suite de leur parcours, à la hauteur de ce que l'on attendrait ? Il s'agit de lancer des pistes de réponse en ciblant les variables pédagogiques changeables par l'enseignant lui-même au sein de sa classe.

Des activités ... mais trop peu de leçons

Les résultats et les données contextuelles recueillies, en parallèle aux évaluations proprement dites, laissent penser que la nature des activités se modifie sensiblement lorsque le cap de la 2^e année est franchi : les apprentissages formels tels que la conjugaison et la grammaire prennent, dans une large mesure, le pas sur la lecture. Des activités mettant en jeu la lecture sont menées dans les classes mais elles sont généralement davantage orientées vers l'entraînement et l'évaluation que vers l'enseignement de démarches au service de la compréhension. Les élèves sont certes régulièrement amenés à lire, mais il semble qu'ils sont évalués sur des compétences qu'on ne leur enseigne pas explicitement. Ils passent beaucoup de temps à répondre à des questionnaires ou à en suivre la correction collective. Par contre, peu de temps est accordé à l'apprentissage des processus de réponses ou encore à l'interaction lecteur-texte lors de la construction du sens.

Une conception erronée de la lecture ... et de son enseignement

Une des façons les plus courantes d'aborder la façon dont les élèves progressent dans leur conquête de la lecture consiste à les questionner à la suite de la lecture d'un texte. De nombreux élèves mettent en œuvre des stratégies rudimentaires qui requièrent peu d'efforts : ils identifient un mot-clé dans la question (qui, quand, où, comment, etc.) puis cherchent à localiser, dans le texte, un indice (ex : une majuscule), un segment textuel (un complément de temps, de lieu) qui renvoie à ce mot-clé ou qui est en rapport avec lui. La lecture, ainsi limitée à un questionnement initié par l'enseignant et à l'utilisation de stratégies de localisation de certains éléments du texte, court tous les risques de demeurer inefficace face à des écrits plus complexes impliquant la mise en œuvre de toute une série de stratégies au service de la construction de sens. Ainsi, dans des situations où des inférences sont indispensables, certains élèves ne comprennent pas qu'ils ont le droit – et souvent le devoir – d'aller au-delà de ce que dit explicitement le texte, de raisonner, d'associer des informations, d'élaborer, de déduire, de construire, d'imaginer, d'avoir recours à leurs propres connaissances. Trop souvent appelés à justifier leur réponse en référence aux mots du texte, ils sont profondément convaincus que les réponses aux questions sont toujours dans le texte, et d'une façon plus générale, que le texte « dit tout ».

Cèbe, Thomazet et Goigoux illustrent ci-après quelles peuvent être les conséquences de cette conception erronée de la lecture.

Lis attentivement ce texte³

Ce matin, nous avons accueilli dans la classe, pour la première fois, un camarade italien. François l'a fait asseoir à côté de lui et lui a demandé son nom. Avec une petite courbette qui nous a fait tous rire, le nouveau a dit, souriant à toute la classe : « Angelo ». Il connaît mal notre langue car il n'est en France que depuis une semaine. Il comprend les explications de l'enseignant et peut parfois faire les problèmes, mais il est incapable de suivre la dictée. Il semble avoir très bon caractère et rit avec nous de bon cœur des fautes qu'il fait en parlant. Il chante très bien et nous a promis de nous apporter demain les photos de son pays dont il a décoré sa chambre.

Questions

1. Comment s'appelle le nouveau camarade ? Il s'appelle
2. Depuis quand suit-il cette classe ? Depuis
3. Quel est l'exercice le plus difficile pour lui en classe ? C'est
4. En quoi est-il très bon ? Il est très bon en
5. Où sont les photos qu'il veut montrer ? Elles sont
6. Dans quel pays ces photos ont-elles été prises ? En

*Pour réussir ce genre d'épreuves, écrit Goigoux, les élèves doivent disposer d'une bonne capacité d'auto-contrôle qui se manifeste à deux niveaux, celui de la **lecture** du texte lui-même et celui du traitement des questions de compréhension. Nous ne nous intéresserons ici qu'au second point, en examinant comment les problèmes spécifiques posés par le questionnaire viennent se surajouter aux difficultés potentielles de compréhension du texte. En effet, si les élèves ne construisent pas une représentation exacte du contenu du texte dès leur première **lecture** (ce qui est relativement difficile pour un élève de cours élémentaire), ils doivent ultérieurement se reporter au texte pour y chercher les réponses une à une. Et les stratégies qu'une forte minorité d'entre eux mettent en œuvre s'avèrent, dans ce cas, souvent erronées.*

Quelques exemples :

- Certains pensent que la première question qui leur est posée trouve sa réponse dans les premiers mots du texte.
→ Q1. Réponse erronée : il s'appelle François.
- Ils utilisent très souvent une stratégie de localisation d'informations. Leur recherche, basée sur un mot-clé prélevé dans la question, les conduit à recopier l'information située à droite de ce mot lorsqu'ils le retrouvent dans le texte.
→ Q2. Réponse erronée : Depuis une semaine.
→ Q4. Réponse erronée : Il est très bon en caractère.
- Plus généralement, les faibles lecteurs ne savent pas dans quelles circonstances il est pertinent de se reporter au texte pour répondre. Ils font ainsi de mauvais choix et traitent certaines questions sur base de leurs seuls souvenirs de lecture, qu'ils mélangent parfois avec leurs propres connaissances préalables du monde.
→ Q3. Réponse erronée : C'est les problèmes (L'élève n'a traité qu'une partie de l'information : il a retenu ce dont parle le texte mais pas ce qu'il en dit).

³ Extrait de Goigoux (2003). Il s'agit d'un parmi les 6 textes courts (de difficulté syntaxique croissante) de lecture silencieuse conçus par l'INETOP (Institut National du Travail et d'Orientation professionnelle, présenté par Goigoux comme suit : ce test ressemble aux questionnaires de compréhension utilisés habituellement à l'école : il repose sur des questions ouvertes, certaines littérales, d'autres inférentielles, auxquelles les élèves doivent répondre par écrit en présence du texte source. Il exige la maîtrise de compétences de haut niveau, notamment des capacités à produire des inférences de liaison et à rechercher l'information de façon rigoureuse sans se laisser guider par les indices de surface.

2.2. Former les élèves à entrer en interaction avec l'écrit

Le groupe de travail a le souci de mettre en exergue le fait que très tôt, à côté de l'apprentissage du code, il est essentiel **d'apprendre à comprendre**. Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves que le seul décodage de l'ensemble des mots ne suffit pas et qu'il est nécessaire de développer des stratégies axées notamment sur le repérage de nombreux indices porteurs de sens (morphologiques, syntaxiques, typographiques, etc.). De plus tout n'est pas écrit : saisir l'implicite d'une phrase ou d'un texte, ce n'est pas deviner. Le lecteur est également amené à faire des liens avec des informations qui sont « dans la tête » (connaissances personnelles). L'objectif est donc de développer une représentation de la lecture qui prenne en compte les démarches **actives** à mettre en œuvre pour construire du sens. Deux éléments essentiels sont traités ci-après et se résument dans ces deux formules :

- ***Tout ce qui est écrit participe à la construction du sens et doit donc être traité.***
- ***Tout ce qui participe à la construction du sens n'est pas nécessairement écrit.***

2.2.1. Tout ce qui est écrit participe à la construction du sens et doit donc être traité

La démarche proposée ici vise à montrer que dans l'acte de lire, il s'agit d'apprendre aux élèves à repérer et à traiter différents types d'indices :

- un mot (choix du vocabulaire, gradation dans les termes pour montrer par exemple une colère allant crescendo, recours à un adjectif ou un adverbe, etc.) ;
- la construction d'une phrase ;
- une partie de mot ;
- une marque de ponctuation (le « ! » par excellence peut amener une nuance de sens importante) ;
- une typographie particulière (guillemets, caractères gras, majuscules, etc.),
- une lettre seule (une marque grammaticale indiquant s'il s'agit d'un personnage masculin ou féminin, par exemple) ;
- etc.

... indices porteurs de sens c'est-à-dire éclairer le lecteur sur le personnage dont il s'agit, nuancer l'intonation ou l'état d'esprit du personnage qui parle, souligner le comique d'une situation ou l'ironie d'un propos, etc.

2.2.2. Tout ce qui participe à la construction du sens n'est pas nécessairement écrit

Un des grands défis pour permettre aux élèves d'atteindre les standards de compétences est de leur fournir un enseignement notamment orienté vers **la capacité à inférer**.

Les Socles de compétences donnent la définition suivante : *démarche mentale du lecteur qui met en rapport deux ou plusieurs éléments d'un document et/ou avec son expérience du monde et avec ses schémas mentaux, pour construire une signification qui n'est pas explicitement donnée dans le texte.*⁴

⁴ Extrait du glossaire des Socles de compétences, p. 21.

Il s'agit, par exemple, de proposer aux élèves des textes ou des phrases avec, pour consigne, de montrer, souligner, surligner, etc., les indices qui permettent de donner une réponse. La tâche demandée va permettre aux élèves :

- ◆ de prendre conscience que les réponses à une question peuvent se trouver :
 - **dans le texte** (à un endroit ou à plusieurs endroits du texte) ;
 - **dans la tête du lecteur** (certains éléments sur lesquels le lecteur s'appuie pour construire sa compréhension, sont extérieurs au texte).
- ◆ d'apprendre à identifier les mots et les parties de mots, etc. à mettre en relation avec ses propres connaissances pour mieux comprendre.

L'enseignant peut construire, avec ses élèves, un référentiel sur les types d'inférences qui évoluera au fil des rencontres dans les phrases, les textes et les livres (cf. dossier page 42).

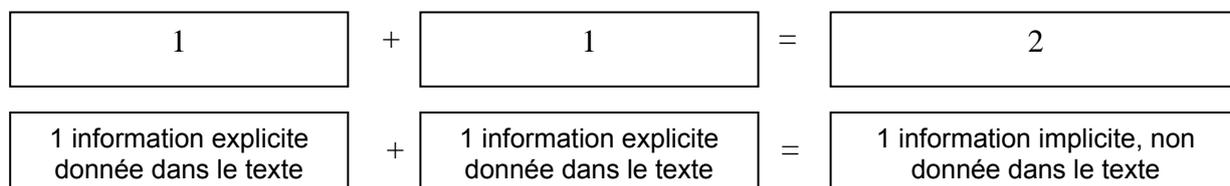
Quelques réflexions sur l'inférence

L'inférence, ce que c'est et ce que ce n'est pas...

L'inférence est la démarche mentale du lecteur qui met en rapport deux ou plusieurs éléments du texte

- -entre eux
et /ou
- avec son expérience du monde et avec ses schémas mentaux pour construire une signification qui n'est pas explicitement donnée.

Mais attention, il est nécessaire de distinguer l'inférence de l'hypothèse : alors que celle-ci est une supposition sur la suite **possible** du texte, celle-là est **un calcul** nécessaire pour comprendre.



En bref :

- découvrir des informations explicites, c'est tirer des informations bien présentes « sur les lignes d'un texte » ;
- découvrir des informations implicites, c'est opérer un calcul, c'est déduire, c'est lire entre les lignes.

Le nombre d'inférences à pratiquer pour lire un texte, même courant, est impressionnant. Parfois, la nécessité de les effectuer est due aux contextes (historiques, géographiques, culturels) connus par l'auteur et ses lecteurs, ce qui démontre une nouvelle fois que lire est essentiellement un acte de communication.

En outre, **on ne PEUT pas tout dire** sous peine de redondance insupportable.

Plutôt que d'écrire : « *Il a ouvert la portière, s'est assis au volant, a tourné la clef de contact, enclenché la première vitesse, débrayé et poussé la pédale d'accélération, tourné le volant et quitté le bord du trottoir* », on dira tout simplement : « *Il est entré dans sa voiture et a démarré* ».

Il se peut aussi **qu'un auteur ne veuille pas tout dire** afin de ne pas sous-estimer le lecteur.

Enfin, inférer constitue une dimension essentielle dans la capacité d'intégrer le sens des phrases successives d'un texte pour lui conférer **une cohérence globale**, autrement dit pour voir en lui un fil conducteur, une progression dans les informations données.

C. Quelques pistes pour aider les élèves à lire de manière plus efficace

1. L'accès au code

1.1. Des savoirs, des savoir-faire, des outils

1.1.1. DES SAVOIRS

① SON ET GRAPHIE

Il est important de faire la distinction entre **son** (*ce que j'entends ou ce que je dis*) et **graphie** (*ce que je vois, ou ce que j'écris*) :

- SON ⇒ 36 sons (16 sons voyelles et 17 sons consonnes et 3 sons semi-consonnes), notés par les signes de l'API⁵.
- GRAPHIE ⇒ 26 lettres mais plus de 130 graphies différentes.

Il convient d'**être très clair avec les élèves quant à l'unité sur laquelle ils doivent travailler** dans chaque exercice ou activité qu'ils sont appelés à réaliser : il s'agit donc de leur **préciser l'entrée privilégiée dans la présentation des correspondances grapho-phonologiques** : l'entrée phonologique versus l'entrée graphique.

ENTRÉE PHONOLOGIQUE : POINT DE VUE « J'ENTENDS ⇒ J'ÉCRIS »

A.
LE PRINCIPE ALPHABÉTIQUE


JE DIS, J'ENTENDS


[z]



JE VOIS

Z
z

Zorro





JE VOIS

S

Lisa





JE VOIS

.....

.....

⁵ L'alphabet phonétique international.

ENTRÉE GRAPHIQUE : POINT DE VUE « J'ÉCRIS ⇨ J'ENTENDS »

A.
LE PRINCIPE ALPHABÉTIQUE



JE VOIS, J'ÉCRIS



z Z



J'ENTENDS **[z]**



JE N'ENTENDS PAS **[z]**

Zorro



mon nez



1.1.1. DES SAVOIRS (suite)

A. LE PRINCIPE ALPHABÉTIQUE

② LES CORRESPONDANCES GRAPHO-PHONOLOGIQUES

- À UN MÊME SON CORRESPONDENT DES GRAPHIES DIFFÉRENTES

JE VOIS, J'ÉCRIS	J'ENTENDS, JE DIS [p]			
	DÉBUT DU MOT	INTÉRIEUR DU MOT	FIN DU MOT	
			GRAPHIE SEULE	GRAPHIE +AUTRE(S) LETTRE(S)
p	pomme	chapeau	stop	jupe
pp	/	appeler		nappe
b	/	absent		

- À UNE MÊME GRAPHIE CORRESPONDENT DES SONS DIFFÉRENTS

J'ENTENDS, JE DIS	JE VOIS, J'ÉCRIS /P/		
	DÉBUT DU MOT	INTÉRIEUR DU MOT	FIN DU MOT
[p]	pomme	chapeau nappe	stop
[-]		sept	trop
[f]	photo	graphie	

③ LA SYLLABE.

- SEGMENTATION EN SYLLABES

- La syllabe est une unité phonique constituée de consonnes groupées autour d'une voyelle ; elle peut être constituée d'une voyelle seule.
- Le centre de toute syllabe est constitué d'une voyelle : il y a autant de syllabes qu'il y a de voyelles (au sens phonologique).
- Il s'agit de bien identifier la syllabe : **ma** comme dans **madame** mais pas comme dans **mardi**.

- DISTINCTION SYLLABE GRAPHIQUE – SYLLABE ORALE

	SYLLABE ORALE	SYLLABE ÉCRITE
PAS DE DIFFÉRENCE	[ba] [to]	ba-teau
IL Y A UNE DIFFÉRENCE	[mad][lèn]	Ma-de-lei-ne

La différence de découpage en syllabes s'explique par le fait que la lettre /e/ est généralement « muette », que ce soit à l'intérieur ou en finale du mot (sauf exceptions, comme dans je, selon, obtenir, portefeuille, etc.).

1.1.1. DES SAVOIRS (suite)

B. LES VALEURS DES GRAPHIES

TROIS VALEURS POSSIBLES POUR UNE GRAPHIE⁶

1. UNE VALEUR PHONOLOGIQUE

La graphie traduit un ou plusieurs sons.

<i>/X/</i>				
[ks]	[gz]	[s]	[z]	[-]
boxeur	examen	dix	dix enfants	vieux

2. UNE VALEUR SYNTAXIQUE

La graphie joue un rôle « grammatical » : elle marque le genre, le nombre, la personne, le mode, le temps, etc.

<i>/X/</i>	
MARQUE DU PLURIEL	MARQUE DE PERSONNE
les feux	je /tu veux

3. UNE VALEUR LEXICALE

La graphie joue un double rôle lexical :

- elle permet de distinguer des unités homonymiques

poix	pois
toux	tout

- elle constitue une marque de dérivation (dans la formation des familles de mots)

deux	deuxième
faux	fausser

NB. On observe le même type de fonctionnement pour les signes d'accentuation

VALEUR PHONOLOGIQUE	pêcheur mais	pêcheur maïs
VALEUR SYNTAXIQUE	il fut	qu'il fût
VALEUR LEXICALE	mur	mûr

Bien entendu, cela ne sera pas enseigné aux élèves de cette manière mais il s'agit d'avoir en tête la valeur de la graphie sur laquelle nous allons travailler avec eux.

⁶ Une 4^e valeur existe : la graphie est utilisée dans des expressions qui désignent des êtres vivants ou non vivants (valeur logographique).

les rayons X	l'axe des X	plainte contre X	les films X
--------------	-------------	------------------	-------------

1.1.2. DES SAVOIR-FAIRE

① ENTENDRE LES SONS DE LA LANGUE

● IDENTIFIER LES DEUX TYPES D'UNITÉS

UNITÉ	IDENTIFIER LA PRÉSENCE DANS LE MOT	IDENTIFIER LA POSITION DANS LE MOT
SYLLABE	Dans papy , j'entends [pa] puis [pi].	J'entends [pa] : ● dans papy ⇒ au début du mot ● dans tapage ⇒ à l'intérieur du mot ● dans compas ⇒ à la fin du mot
SON	J'entends [i] dans papy mais non dans papier . J'entends 2 fois [a] dans papa .	Dans mon ami Karim , on entend trois fois le son [m] : ⇒ en début de mot dans mon ; ⇒ en fin de mot dans Karim ; ⇒ à l'intérieur mot dans ami .

● SEGMENTER UN MOT EN SYLLABES

- **ma** comme dans **madame MAIS mar** comme dans **mardi**
- si on enlève [mar] de **mardi**, il reste [di]

● ÉPELER PHONÉTIQUEMENT UN MOT

Dans **Harry**, on entend [a], [r] et [i]

● IDENTIFIER LES SONS EN FONCTION DU CONTEXTE

ma ⇒ mai ⇒ main ⇒ domaine
gai ⇒ gain ⇒ gaine

moi ⇒ moins ⇒ moine
je ⇒ jeu ⇒ (à) jeun ⇒ jeune

● OBSERVER ET RECONNAÎTRE

MO	MOI	MOU	MON
COMME DANS			
MOTO	MOISIR	MOUTON	MONTRE

1.1.2. DES SAVOIR-FAIRE (suite)

② ASSOCIER

● UN SON À DES GRAPHIES

J'entends [z] : dans *Zorro*, je vois /z/

 dans *rose*, je vois /s/

● UNE GRAPHIE À DES SONS

Je vois /s/ : dans *chanson*, j'entends [s]

 dans *rose*, j'entends [z]

 dans *gros*, je n'entends « rien »

③ UTILISER l'Alphabet Phonétique International

Il est recommandé d'utiliser à l'**API**, notamment dans les référentiels auxquels les élèves ont régulièrement recours afin de donner l'équivalent oral de l'écrit.

Remarques : intérêt de l'utilisation de l'Alphabet Phonétique International

L'utilisation de ce code – qui ne doit pas être enseigné en tant que tel aux élèves – est rendu nécessaire par un **souci de cohérence**.

En effet, comme il s'agit de bien distinguer les graphies des sons, il faut donc nommer ces derniers à l'aide d'un code qui n'a rien à voir avec le nom des lettres (faire la différence entre la lettre /a/ et le son [a] par exemple).

L'expérience montre que les élèves, dès le début de l'école primaire, n'éprouvent aucune difficulté à faire ce type de distinction.

1.1.3. DES OUTILS

① L'ALPHABET

A.
ALPHABET PHONÉTIQUE INTERNATIONAL

16 VOYELLES	
[a]	PATTE, CHAT, FEMME
[ɑ]	JACQUES, PÂTE
[y]	POULE, HOUX, JOUE
[e]	BÉBÉ, ET, IRAI, ALLER
[ɛ]	FÊTE, MÈRE, MAI, REINE, MERCI
[ə]	PETIT
[œ]	FLEUR, CŒUR
[ø]	BLEU, DEUX, VŒU
[i]	SOURIS, AMI, JOHNNY
[o]	BATEAU, TÔT, HAUT, ZOO
[ɔ]	ÉCOLE, OH
[u]	FUMÉE, MÛR
[ɔ̃]	BALLON, TOMBE
[ɑ̃]	ENFANT, FAON, RANG
[ɛ̃]	TRAIN, REIN, INDIEN, VINGT, BRIN
[œ̃]	LUNDI, PARFUM

17 CONSONNES	
[b]	BOULE, ABBAYE
[k]	CANARD, KILO, COQ, CHŒUR
[d]	MARDI, EDDIE
[f]	ÉLÉPHANT, FAMILLE
[g]	GRAND, MAGGY, VAGUE
[l]	PILE, BELLE
[m]	LARME, HOMME
[n]	NEIGE, ANNE
[p]	PAPA, NAPPE, ABSENT
[r]	MARTEAU, ARRÊT, RHIN
[s]	CET, REÇU, SEL, BOSSE, DIX
[t]	TITANIC, BOTTE, THÉORIE
[v]	VOICI, WEBER
[z]	ROSE, ONZE
[ʃ]	MOUCHE, SHERRY, SCHÉMA
[ʒ]	LIGNE
[ʒ]	JEUNE, ROUGE

3 SEMI-CONSONNES	
[w]	OUATE, WATT, WHARF, JOIE
[j]	FILLE, BIEN, MAYA
[ɥ]	NUIT

UTILISATION

	DES RÈGLES D'UTILISATION	EXEMPLES
1	La notation phonétique se place toujours entre crochets.	Rosetta [rozɛta] C'est arrivé près de chez vous [sɛtarive prɛdɛʃevy]
2	Chaque son est noté par un seul signe.	terre [tɛr] attention [atɑ̃sjɔ̃]
3	Les marques écrites (apostrophe, majuscule, trait d'union) ne sont pas notées.	l'artiste [lɑrtist] Jean-Philippe [ʒɑ̃filip]
4	On ne tient pas compte de la séparation des mots telle qu'elle existe à l'écrit. Les pauses dans la prononciation sont notées par un espace.	Boum ! La nuit tomba. Rien de cassé. [bɥm lanɥtɔ̃ba rjɛ dəkase]
5	Le double point est utilisé pour noter les sons longs.	il [i] île [i:] marié [marje] mariée [marje:]

1.1.3. DES OUTILS (SUITE)

② DES RÉFÉRENTIELS ÉVOLUTIFS

Nous donnons ci-dessous quelques exemples de référentiels évolutifs, s'appuyant sur les savoirs et savoir-faire dont l'importance a été soulignée dans la partie précédente. L'objectif est de montrer ici quels outils construire et utiliser avec les élèves, au fil des diverses rencontres graphiques et phoniques.

Deux exemples sont donnés avec les sons [ɔ], [s].

On trouvera également, centré sur le son [t], un exemple :

- d'exploitation d'un texte trouvé dans une classe ;
- d'organisation du référentiel dans la farde de l'élève.

On a inséré en annexe un référentiel vierge : la perspective adoptée est en effet de fournir aux enseignants les bases théoriques et méthodologiques qui les aideront à s'approprier cette approche et aussi les outils qui leur permettront de construire eux-mêmes, selon le même principe, les référentiels évolutifs pour l'ensemble des correspondances grapho-phonologiques.

Le propos du groupe de travail est également d'insister sur le fait que l'enseignement des correspondances est loin d'être terminé à la fin de la 2^e année. Aussi, a-t-on développé ici pour le son [ʒ] un exemple de référentiel qui balaie l'ensemble des années de l'enseignement primaire et qui illustre dès lors l'importance d'assurer une continuité entre les différentes années. Les tableaux s'affinent et les correspondances sont envisagées de plus en plus en relation avec l'apprentissage de l'orthographe (cf. pages 34, 35 et 36).

Exemple 1:/o/ ou [ɔ]

Entrée graphique (la lettre)
 /o/ /O/
Comme dans :
un vélo Olivier je donne une rose la force une moto pour le roi la montre un oeuf ...

Entrée phonique (le son)
 [ɔ]
Comme dans :
Un vélomoteur <u>O</u> livier je don <u>o</u> ne un <u>ta</u> ureau la <u>fo</u> rce ...

Remarque :

Lorsqu'il y a une hésitation sur le classement du mot au niveau phonique, le dictionnaire est une aide précieuse pour connaître la prononciation correcte (il existe des dictionnaires spécifiques qui traitent uniquement de la prononciation française : voir la bibliographie à Warnant Léon).

◆ Une première synthèse des deux points de vue

 /o/ /O/	
 [ɔ]	Un vélomoteur <u>O</u> livier je don <u>o</u> ne ...
 [ɔ]	mon une rose je montre pour ...

◆ Une deuxième synthèse avec classement des mots et constats

 /o/ /O/																									
 [ɔ]	un vélomoteur Olivier ...																								
 [ɔ]	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 12.5%;">je monte</td> <td style="width: 12.5%;">un clou</td> <td style="width: 12.5%;">sombre</td> <td style="width: 12.5%;">une rose</td> <td style="width: 12.5%;">bientôt</td> <td style="width: 12.5%;">le roi</td> <td style="width: 12.5%;">un paon</td> <td style="width: 12.5%;"></td> </tr> <tr> <td>le ballon</td> <td>Poussy</td> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> <td>un faon</td> <td></td> </tr> <tr> <td>...</td> <td>...</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>...</td> <td></td> </tr> </table>	je monte	un clou	sombre	une rose	bientôt	le roi	un paon		le ballon	Poussy	un faon		
je monte	un clou	sombre	une rose	bientôt	le roi	un paon																			
le ballon	Poussy	un faon																			
...																			
J'entends autre chose																									
Que peut-on observer ? 																									

Exemple 2 : /s/ ou [s]

Entrée graphique (la lettre)	Entrée phonique (le son)
 /s/ /S/	 [s]
un serpent Sophie samedi la soupe une bosse la rose des vélos	un serpent Sophie samedi la soupe une bosse merci une leçon

◆ Une première synthèse des deux points de vue

 /s/ /S/		 /s/ /S/	
 [s]	samedi S ophie la soupe une bosse ...	un citron attention dix C édric la leçon ...	
 [s]	une rose des vélos ...		

◆ Une deuxième synthèse avec classement des mots

		<i>/s / /S/</i>				<i>/s/ /S/</i>	
 [S]	<i>/s/ /S/</i>	<i>/ss/</i>	<i>/c/</i>	<i>/t/</i>	<i>/x/</i>	<i>/ç/</i>	
	la soupe Sophie ...	une bosse ...	le citron ...	attention ...	dix ...	la leçon ...	
Que peut-on observer ? 	On écrit /S/ au début des noms propres ou au premier mot d'une phrase.						
 [S]	[z]	[]				
	une rose ...	des vélos				
Que peut-on observer ? 	A la fin d'un mot, la lettre /s / peut indiquer le pluriel.						

4) Dans la farde de l'élève

 /t / /T/ /t/ /T/	
 [t]	petit cette j'invite déguster la tarte du gâteau vous êtes ...
 [t]	c'est <u>t</u> petit <u>t</u> ils mangent <u>t</u> la récréa <u>t</u> ion un jouet <u>t</u> ...

5) Et progressivement, des classements de plus en plus fins (2^e année).

 / t / /T / /t/ /T/					
 [t]	Tony rue du Tige petit ...	la tarte j'invite ...	le théâtre ...	la botte
Que peut-on observer ? 					
 [t]	c'est petit ...	un jouet ...	la récréation ...	Ils mangent
Que peut-on observer ? 					

Exemple 4 : référentiels évolutifs - son [3]

1^{re} ET 2^e ANNÉES

On entend [3]			
On voit /j/ je la jupe	On voit autre chose /g/		
	la magie	rouge	un pigeon

On entend [3]			
On voit /j/ la jupe	On voit /g/ la magie	On voit /ge/ rouge	On voit le pigeon

3^e ANNÉE

On entend [3]			
On voit	AU DÉBUT	À L'INTÉRIEUR	À LA FIN
/J/	je	un pyjama	
/G/	la girafe	magique	
/GE/	le genou	le pigeon	rouge

	On voit /G/		
	AU DÉBUT	À L'INTÉRIEUR	À LA FIN
On entend [3]	le genou	magique	rouge
On entend [g]	une gare	un tigre	une blague
On n'entend « rien »			le rang
On entend autre chose		l'agneau	un parking

4^e ET 5^e ANNÉES

ON ENTEND - ON DIT [3]

① LE CLASSEMENT DES MOTS

ON VOIT ON ÉCRIT	DÉBUT DU MOT	INTÉRIEUR DU MOT	FIN DU MOT	
			GRAPHIE SEULE	GRAPHIE + AUTRE(S) LETTRE(S)
j	jamais janvier le jardin je - j' jeter un jeu jeudi jeune la joie jouer ce jour mon journal le journaliste cette journée juger juillet juin jurer jusqu'à jusque juste	ajouter aujourd'hui déjà la majorité l'objectif un objet votre projet ce sujet toujours		

ON ENTEND - ON DIT [3]

ON VOIT ON ÉCRIT	DÉBUT DU MOT	INTÉRIEUR DU MOT		FIN DU MOT	
		GRAPHIE SEULE		GRAPHIE SEULE	GRAPHIE + AUTRE(S) LETTRE(S)
<p>/g/</p>	<p>général génération gens gérer geste</p>	<p>l'argent le budget un logement l'écologiste original mon origine le régime une région léger un plongeur une nageuse</p>	<p>agir réagir changer songer manger charger recharger décourager départager envisager soulager enregistrer imaginer diriger rédiger obliger</p>	<p>un pigeon un plongeur</p>	<p>l'arbitrage un avantage ton bricolage le carnage le chômage un couchage ce dérapage notre dosage l'emballage son image le message un mirage ta page le patinage un ravage ce reportage le sabotage l'usage village visage voyage âge</p> <p>large une marge belge l'échange rouge je bouge</p>

ON ENTEND - ON DIT [3]

② LES OBSERVATIONS

👂 [3] AU DÉBUT DU MOT	👂 [3] DANS LE MOT	👂 [3] À LA FIN DU MOT
① Que peut-on écrire quand on entend [3]? ② Dans le dictionnaire, à quelle lettre faut-il chercher lorsqu'on entend [3]?	① Que peut-on écrire quand on entend [3]? ② Quand écrit-on /GE/ ?	① Que peut-on écrire quand on entend [3]? ② Des mots à ne pas confondre : lesquels ?

👂 [3]	AU DÉBUT DU MOT	👂 [3]	DANS LE MOT	👂 [3]	À LA FIN DU MOT
	<u>G</u> J		G GE J		GE

 Je cherche à : ● G ⇒ GÉNÉRAL ● J ⇒ JEUDI		/G/	/GE/	① (PRESQUE) TOUJOURS, ON ÉCRIT /GE/	
		ARGENT BUDGET AGIR MANGER ↓ LETTRE QUI SUIT : /E/ /I/	PIGEON PLONGEON MANGEA ↓ LETTRE QUI SUIT : /O/ /A/	IMAGE ROUGE	
				②	
				[3]	[ʒ]
		MARGE CAGE	MARCHE CACHE		

1.2. En guise de synthèse :

- Il est important que l'enseignant ait :
 - **une parfaite maîtrise de la distinction son/graphie ;**
 - **une parfaite connaissance de toutes les correspondances phoniques pour chaque lettre ;**
 - **une parfaite connaissance de toutes les correspondances graphiques pour chaque son.**

Il convient que l'enseignant **prévoie et programme une progression didactique** et qu'il soit **très clair avec ses élèves quant à l'unité sur laquelle ils sont amenés à travailler** : la lettre /c/ et le son [k] sont deux choses totalement différentes même si, dans certains cas, mais dans certains cas seulement, ils coïncident.

→ Il est dès lors recommandé de **recourir à l'Alphabet Phonétique International**. Il ne s'agit bien sûr pas d'enseigner aux élèves l'API en tant que tel mais de le considérer comme un outil de plus que les enseignants doivent s'approprier. Il permettra d'éviter de s'engager sur de nombreuses mauvaises voies, provoquant l'installation de représentations erronées du fonctionnement de la langue et des correspondances oral – écrit.

- Quels que soient le support, le manuel, la méthode d'apprentissage prônée, il est souhaitable d'aborder d'emblée avec les jeunes apprentis lecteurs la complexité de la langue en recourant à des référentiels évolutifs. Ceux-ci peuvent en effet, durant un temps, comporter des colonnes ou des cases vides, qui viendront se combler au fil des rencontres dans les phrases et les textes.

En 1^e et 2^e années, l'important est d'observer la langue : on procède essentiellement par analogie, une opération mentale accessible aux enfants de cet âge. Ce n'est qu'à partir de la 3^e année que l'on commence à élaborer des règles.

- Il est conseillé de recourir à un matériel pourvu de signification même dans le cadre d'exercices visant la manipulation des éléments de la langue.
- En aval de la 2^e année primaire, il est indispensable de continuer à travailler les correspondances, en lien avec l'orthographe. Dans cette perspective, le groupe de travail souligne également l'importance d'une continuité dans les outils de structuration. Conscient de la difficulté de pratiquer cette continuité au niveau concret (transmission des cahiers, des fardes de synthèse, des panneaux d'une année à la suivante), il recommande, à tout le moins, de favoriser une continuité méthodologique en restant fidèles à ces deux principes :
 - **pas de sur-simplification ou d' « artificialisation » excessive de la langue;**
 - **place aux référentiels évolutifs.**

2. L'accès au sens

2.1. VERS UNE TYPOLOGIE DES INDICES

Il était une fois un roi, **le jeune roi Yalçın** qui était vraiment heureux. Il habitait un château splendide sur lequel il faisait hisser, chaque matin, un magnifique drapeau noir, jaune, rouge que l'on pouvait voir de loin. Son épouse attendait famille ! Le roi décida alors d'organiser une fête chaque jour en attendant l'arrivée de son premier enfant. Le roi ne s'ennuyait donc jamais. Durant l'été, il préparait d'incroyables barbecues et tous ses amis venaient s'amuser dans sa grande piscine. En automne, c'était des grandes parties de cache-cache dans le parc de son château recouvert de feuilles mortes. Et l'hiver, il organisait de grandes batailles de boules de neige. (...)

Titoune

QUELS INDICES ?		EXEMPLES
1. INDICES GRAPHIQUES	<ul style="list-style-type: none"> - éléments relatifs à la typographie (blancs, soulignements, titres, renvois, types de caractères, ...) - majuscules/minuscules 	<p>« le jeune roi Yalçın » en caractères gras</p> <p>la majuscule à « Yalçın »</p>
2. INDICES GRAPHO-PHONOLOGIQUES	<ul style="list-style-type: none"> - correspondance son/lettre - indices de structure sonore 	le début du mot fait deviner la fin « splen...dide »
3. INDICES MORPHO SYNTAXIQUES	<ul style="list-style-type: none"> - relations entre les mots d'une phrase (grammaticalité-acceptabilité-ambiguïté) - relations dans les groupes nominaux et verbaux - structure des phrases - marques d'accord et marqueurs de : <ul style="list-style-type: none"> - genre - nombre - temps 	<p>« le roi » = un homme</p> <p>« ses amis » = plus d'un</p> <p>« ait » dans « habitait », était, ...</p>
4. INDICES LEXICAUX ET SÉMANTIQUES	<ul style="list-style-type: none"> - référence au contexte - identification du radical - champs lexicaux - champs sémantiques - ... 	<p>« faire hisser » : définir en relation avec « drapeaux » et « voir de loin »</p> <p>▪ été – barbecue - piscine</p> <p>▪ hiver - neige - boules</p> <p>...</p>
5. INDICES THÉMATIQUES	<ul style="list-style-type: none"> - identification des réseaux dans le texte : <ul style="list-style-type: none"> - réseau des substituts du nom - réseau lexicaux - réseau des connecteurs - structure des textes - ponctuation dans le texte 	<p>le roi - il - s'</p> <p>« Durant l'été ... »</p> <p>« Et l'hiver.. »</p> <p>« Il était une fois... » induit un conte</p> <p>Son épouse attendait famille !</p>
6. INDICES PRAGMATIQUES	<ul style="list-style-type: none"> - contexte d'énonciation, niveaux de langue - relation explicite/implicite 	le drapeau est un drapeau belge
7. INDICES ICONIQUES	<ul style="list-style-type: none"> - analyse de l'image, de l'illustration 	

Le classement d'indices suivant le domaine linguistique n'a qu'un objectif méthodologique : faciliter chez l'enseignant leur identification. En situation de lecture, tous ces indices interviennent dans le développement des stratégies de compréhension et il est parfois bien difficile de distinguer de quel(s) domaine(s) ils relèvent.

2.2. VERS UNE TYPOLOGIE DES QUESTIONS ET DES PROCÉDURES POUR Y RÉPONDRE

Les séquences proposées ici font **la part belle au questionnement** conçu comme un remède aux stratégies rudimentaires et conceptions erronées évoquées plus haut. Selon Cébe et al. (2003), les questionnaires sont des outils qui peuvent aider les élèves à mieux comprendre les textes. Le groupe de travail préfère parler de **questionnement**, comme stratégie, plutôt que de l'outil ou de l'objet *questionnaire* qui risque d'évoquer une démarche d'évaluation semblant ainsi nous éloigner de notre préoccupation d'enseignement explicite de stratégies favorisant la compréhension.

L'objectif des séquences didactiques proposées n'est pas d'entraîner les élèves à répondre à des questionnaires d'évaluation mais de leur faire prendre conscience que **le questionnement est une démarche qui peut aider à mieux comprendre les textes**. Il est conçu comme un moyen et non une fin en soi. Il sera travaillé essentiellement à l'oral et l'enseignant fera reposer pour une large part les apprentissages sur les échanges entre élèves à propos du chemin emprunté pour trouver une réponse aux questions posées ou que l'on se pose en lisant ce texte.

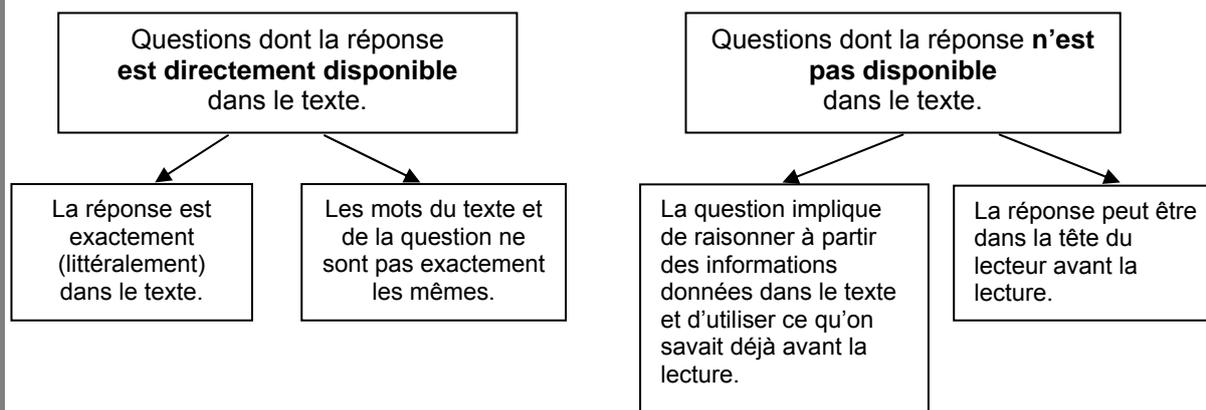
Une simple note venant sanctionner les réponses de l'élève à un questionnaire de lecture silencieuse n'a aucune portée formative : si elle est faible, l'élève ne dispose pas d'éléments l'aidant à réajuster ses stratégies pour améliorer sa performance. Si elle est bonne, et si les questions se sont limitées à la restitution d'éléments donnés tels quels dans le texte, elle ne sera pas représentative des compétences réelles de l'élève. En effet, il peut répondre de façon tout à fait exacte à des questions littérales sans avoir compris le texte.

Pour progresser, les élèves ont besoin de savoir, non seulement si leur réponse est bonne ou non, mais surtout pourquoi elle est correcte ou non, quels éléments du texte traiter et/ou mettre en relation.

Ces typologies constituent un outil :

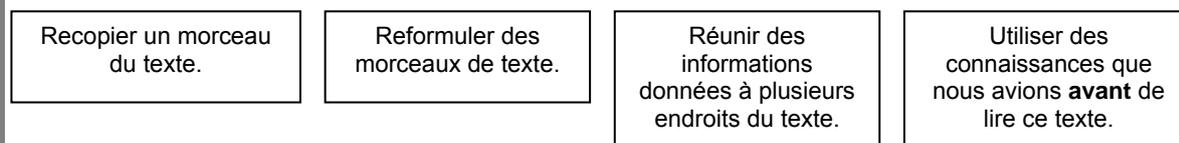
- qui soutiendra l'enseignant dans l'élaboration de ses questionnaires, intrinsèquement liée aux objectifs d'apprentissage qu'il poursuit en abordant le texte choisi ;
- qui permettra de faire prendre conscience aux élèves que tout ce qui est écrit est important et que tout ce qui est important n'est pas nécessairement écrit.

Typologie des questions



Typologie des procédures

Comment avons-nous fait pour répondre aux questions ?



L'objectif est essentiellement de déplacer l'attention des élèves du traitement des contenus (et donc de la recherche de « la bonne réponse ») à celui des **procédures impliquées** dans l'activité de compréhension.

Il faut pour cela accepter l'idée que l'intérêt (ou la motivation) des élèves ne réside pas seulement dans les contenus (les textes, l'histoire, la nouveauté, les connaissances culturelles) : l'apprentissage et la prise de conscience des stratégies efficaces, le développement du sentiment de contrôle sont aussi des sources de motivation extrêmement puissantes.

Le questionnaire est ainsi utilisé comme :

- un outil pour faire prendre conscience aux élèves du travail que le lecteur doit réaliser à la fois sur ce qui est écrit et ce qui ne l'est pas ;
- un outil pour aborder le questionnement comme stratégie, qui est modélisée par l'enseignant. Il a pour objectif qu'à terme, tous les élèves, après avoir compris le processus en jeu et le « plus » qu'il apporte, se l'approprient. On peut alors parler d'auto-questionnement, connu comme une des stratégies d'autorégulation de la compréhension. Dans cette perspective, l'enseignant s'attache moins à interroger les élèves qu'à aider ceux-ci à interroger le texte.

Le questionnement ne peut pas se limiter uniquement aux éléments explicites. Il doit également, et surtout, amener les élèves à une gestion efficace de l'implicite, en les aidant à développer une double action mentale :

- identifier les indices porteurs de sens ;
- procéder aux inférences nécessaires, en reliant ces mêmes indices – plus ou moins épars dans le texte – entre eux, ou avec leurs connaissances personnelles.

Sur le plan didactique, le groupe de travail insiste sur la nécessité de distinguer, lorsque l'on aborde un texte ou tout autre écrit avec les élèves, la tâche à réaliser de ses objectifs : ceux-ci se déclinent en termes de compétences à développer.

Cette réflexion a une incidence sur le choix des textes : il est recommandé aux enseignants de constituer une banque de textes qui seront choisis en fonction des compétences précises qu'ils veulent travailler avec les élèves.

2.3. VERS UNE TYPLOGIE DES INFÉRENCES

TYPE D'INFÉRENCE	EXEMPLE	QUESTION
LIEU	Lorsque le rideau tomba, les spectateurs se mirent à siffler.	Où sommes-nous ?
TEMPS	L'homme ramassait les feuilles mortes.	En quelle saison se passe la scène ?
OBJET - CATÉGORIE	L'animal courut vers la porte et se mit à aboyer.	De quel animal s'agit-il ?
AGENT	Avec un peigne dans une main et des ciseaux dans l'autre, André s'approche de la chaise.	Quel est le métier d'André ?
CAUSE - EFFET	Le matin, nous avons découvert que plusieurs arbres avaient été déracinés et que d'autres avaient perdu leurs branches.	Quelle pourrait être la cause de cette situation ?
SENTIMENT - ATTITUDE	Pendant que Pascal montait sur la scène pour recevoir son prix, ses parents applaudissaient, les larmes aux yeux.	Quels sont les sentiments éprouvés par les parents de Pascal ?
DIALOGUE	- Un grand pain blanc coupé s'il vous plaît. - Cela fera 2 € s'il vous plaît Madame.	Qui sont ces 2 personnes ?
ACTION	Le gamin introduit la cassette dans l'appareil puis va s'asseoir.	Que fait le gamin ? Que va-t-il faire ?

Il serait intéressant que chaque enseignant se constitue une banque d'exercices lui permettant de travailler les différents types d'inférences. En voici quelques exemples⁸ qui peuvent en inspirer beaucoup d'autres :

*Alice baissa la tête. Elle n'a pas voulu faire cela. C'est juste qu'elle n'a pas réussi à contrôler la balle.
« C'était mon plus beau rosier ! » dit monsieur Renaud.
(Qu'a fait Alice ?) → action*

*Un grondement parvient de la terre. Les maisons se mettent à trembler et s'effondrent.
(Que se passe-t-il ?) → action*

*Portant mon panier, je me faufile entre les rayons pour me diriger vers une caisse.
(Où suis-je ?) → lieu*

*J'ouvre la carte des menus. Je choisis un jus d'orange et une assiette garnie.
(Où suis-je ?) → lieu*

*Il écoute les battements de mon cœur et examine ma gorge : il diagnostique une angine.
(Qui fait l'action ?) → agent*

*Guillaume mordillait le bout de son crayon. Il ne savait plus quoi écrire. Il n'avait pas vu sa tante Suzanne depuis si longtemps qu'il se souvenait à peine d'elle. Mais elle lui avait envoyé un si beau cadeau. Guillaume prit une autre feuille et recommença.
(Que faisait Guillaume ?) → action*

⁸ D'après C. Berger et R. Coulon, *La pratique de l'inférence ou lire entre les lignes dès le cycle 5/8* (dossier de travail).

2.4. DIFFÉRENTES MANIÈRES D'ABORDER UN TEXTE

2.4.1. Traiter les indices et l'implicite

◆ au sein de phrases isolées

Un enseignement peut être organisé sur la base de phrases très courtes du type de celles proposées dans la partie 2 de l'évaluation.

Les élèves sont invités à résoudre individuellement chacun des items et à souligner les indices sur lesquels ils appuient leur choix. Un échange oral est alors organisé pour confronter les différentes réponses et justifications.

L'objectif est bien sûr de mettre en évidence :

- qu'un ou plusieurs éléments doivent être pris en compte ;
- que tout élément à prendre en compte n'est pas nécessairement écrit dans la phrase ;
- que la résolution de certaines phrases implique d'autres stratégies comme, par exemple, la nécessité de se représenter mentalement la situation ou de faire un lien entre plusieurs éléments.

		La résolution de ces différentes phrases implique le traitement des unités lexicales, mais aussi ...
3	Tu peux passer le premier ; moi, je préfère rester ... <input type="radio"/> devant toi. <input type="radio"/> à côté de toi. <input type="radio"/> derrière toi. <input type="radio"/> avant toi.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ de mettre en lien ces unités lexicales l'une avec l'autre et de se représenter mentalement la situation.
5	On a dû rouler très vite pour ne pas arriver ... <input type="radio"/> en avance. <input type="radio"/> en route. <input type="radio"/> en panne. <input type="radio"/> en retard.	
4	Quand Alice appelle Nicnac, il accourt en ronronnant. Alice adore ... <input type="radio"/> son frère. <input type="radio"/> son chat. <input type="radio"/> son chien. <input type="radio"/> son rat.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ de se représenter mentalement la situation et de faire une inférence sur le « personnage » dont il s'agit au départ d'une unité lexicale précise.
9	Avec un peigne dans une main et des ciseaux dans l'autre, Robert s'approche de moi. Le métier de Robert est _____.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ D'inférer le métier au départ de deux unités lexicales à mettre en lien avec ses connaissances personnelles.

6	<p>Marie est mon amie et _____ vient souvent jouer chez moi.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p> <input type="radio"/> elles <input type="radio"/> je <input type="radio"/> elle <input type="radio"/> il </p>	<p>La résolution de ces différentes phrases implique le traitement des unités lexicales, une analyse de l'organisation de la phrase ...</p>
7	<p>Le grand frère de Clara est un vrai copain : _____ m'a prêté des livres pour les vacances.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p> <input type="radio"/> elle <input type="radio"/> il <input type="radio"/> on <input type="radio"/> je </p>	<p>...et des indices très fins, comme la terminaison ou marque grammaticale de certains mots.</p> <p>Dans l'exemple n°6, la réponse serait différente si l'amorce était « Marie est mon amie et _____ viens souvent jouer chez elle. »</p>
11	<p style="text-align: center; border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px;">Attends, <u>je</u> ne suis pas prête !</p> <p> <input type="radio"/> un garçon <input type="radio"/> des garçons <input type="radio"/> une fille <input type="radio"/> des filles </p>	<p>Dans cet exemple, « je » n'étant pas marqué en genre, il doit être mis en lien avec « prête » pour résoudre l'item.</p>
10	<p>« C'est mon ballon, rends-le moi ! » dit Fatima à Thomas.</p> <p>Le ballon appartient à _____.</p>	<p>L'inférence repose ici non seulement sur une analyse de l'organisation de la phrase mais aussi d'une référence anaphorique.</p>

◆ au sein d'un texte long : « *Une maison pour Norbert* »

Nous reprenons quelques questions de ce texte, posées lors de l'évaluation, pour aborder l'implicite.

5	<p>Le monsieur dont on parle dans l'histoire est :</p> <p><input type="radio"/> l'ami de la petite fille.</p> <p><input type="radio"/> le père de la petite fille.</p> <p><input type="radio"/> le grand-père de la petite fille.</p> <p><input type="radio"/> le vendeur du magasin.</p>	<p>L'élève doit mettre en relation « <i>Le monsieur</i> » évoqué à plusieurs reprises dans le récit et le « <i>Papa</i> » prononcé par la petite fille à la dernière page. Il doit également être capable de traiter la référence anaphorique.</p>
6	<p>Norbert se met à trembler parce que _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Les élèves se sont parfois limités à une explication incomplète : il a peur. Un travail peut être entamé avec eux portant sur le réseau lexical :</p> <p>- <i>on peut trembler pour diverses raisons, lesquelles ?</i></p> <p>- et identifier celle qui est appropriée ici.</p> <p>L'indispensable justification pour obtenir le crédit de points complet impliquait que l'élève établisse un lien entre le tremblement, la peur et la pensée qui traverse l'esprit de Norbert : « <i>et si la petite fille ne l'aimait pas ...</i> ».</p>
8	<p>Norbert est différent des autres</p> <p>parce que _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Il s'agit de relier deux informations situées sur la même page (7) : Norbert est différent des autres et il a une oreille de travers. Cette différence est déjà signalée comme un élément qui joue en sa défaveur page 3. L'élève n'en a pas besoin pour résoudre cette question mais ce peut être l'occasion, pour l'enseignant, de souligner que des éléments à mettre en lien peuvent être très éloignés dans le récit.</p>
9	<p>A la fin de l'histoire, Norbert va se retrouver :</p> <p><input type="radio"/> dans les bras de la vendeuse.</p> <p><input type="radio"/> dans la vitrine du magasin de miel.</p> <p><input type="radio"/> dans la chambre de la petite fille.</p> <p><input type="radio"/> dans un magasin de jouets.</p>	<p>Plusieurs éléments situés à différents endroits de l'histoire sont à mettre en relation pour soutenir la compréhension de la situation et l'inférence sur l'issue du récit : la petite fille prend Norbert dans ses bras, elle insiste en disant qu'il sera mieux chez eux que dans la vitrine du magasin et son papa marque son accord pour l'emporter.</p>

L'objectif de l'activité est d'analyser avec les élèves les procédures qu'ils ont mises en oeuvre pour produire leur réponse, que celle-ci soit correcte ou non.

Dans le cas d'une réponse erronée, il sera également intéressant de faire expliciter quels sont les indices qui ont été pris en compte afin d'identifier clairement la stratégie faisant défaut.

Dans le cadre d'un travail sur les questions n° 5 et n° 9, l'enseignant peut reprendre le format fermé des questions de l'évaluation ou les transformer en questions ouvertes.

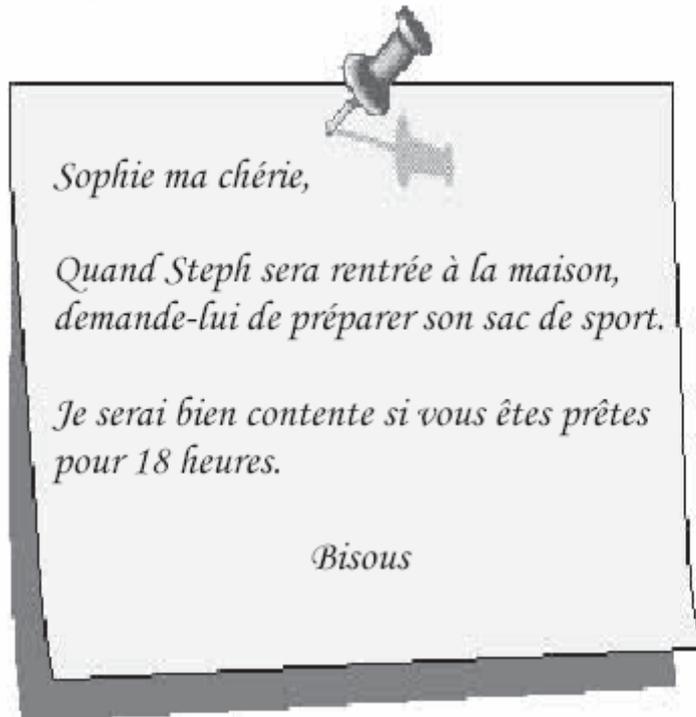
Dans un cas comme dans l'autre, il peut exploiter les « distracteurs » pour mettre en évidence certaines lacunes possibles (par exemple : est-ce que le monsieur pourrait être le vendeur du magasin ? Pourquoi ou pourquoi pas ?).

◆ au sein d'un texte court

Exemple 1⁹

Cet exemple illustre que l'on peut ancrer l'apprentissage du traitement d'indices fins porteurs de sens dans des passages très courts.

Sophie a trouvé ce petit mot sur la porte.



A qui ce petit mot est-il adressé ? Mets une croix dans la case qui convient.

- à Tom
- à Sophie
- à Steph
- aux parents

Qui a pu écrire ce message ? Mets une croix dans la case qui convient.

- Steph
- Papa
- Maman
- Papa et maman
- Sophie
- Bisous

Comment savoir qui a écrit ? Souligne dans le texte le mot qui le montre.

⁹ Cet exemple est repris de l'épreuve d'évaluation externe 2005-2006 en 3^e année primaire.

Exemple 2

<p>Ne me parlez pas ! Je suis fâchée. A cause de Dominique qui a perdu le ballon de foot que je lui avais prêté ! Jamais plus, vous m'entendez, jamais plus je ne lui prêterai quelque chose. Tant pis pour elle ! (Gigi - 8 ans)</p>	
<p>Quel titre pour ce texte ?</p> <ul style="list-style-type: none">● Dispute entre filles● Dispute entre garçons● Dispute entre une fille et un garçon	<p>Chaque élève choisit un titre parmi les trois titres proposés. Il justifie ensuite son choix.</p>
<p>Comment savoir s'il s'agit de garçons et/ou de filles ?</p> <ul style="list-style-type: none">● Qui est « JE » ?● Qui est GIGI ? un garçon ou une fille ?● Qui est Dominique ? un garçon ou une fille ?	<p>L'intérêt de l'activité réside dans les échanges oraux entre les enfants. Comparer les réponses, les discuter, les accepter ou les rejeter...</p> <p>« JE » est à relier à « GIGI ». Identification de GIGI comme étant l'auteur(e) du texte.</p> <p>L'indice à prélever est le « e » de « fâchée » (« je » n'étant pas marqué en genre).</p> <p>L'indice ici est le pronom « elle » de « Tant pis pour elle ». « Dominique », « qui », ne sont pas marqués en genre ; « lui » non plus dans ce cas-ci.</p>
<p>Quelle est la réponse à la question posée ?</p>	<p>C'est bien d'une dispute de filles qu'il s'agit (même si c'est pour un ballon de football : apprendre à résister aux stéréotypes).</p>

	<p>Et si on faisait varier la situation ?</p> <p>A. Si le titre était «Dispute de garçons ! » ?</p> <p>B. Réécrire le texte en parlant d'une fille et d'un garçon.</p>	<p><i>Ne me parlez pas ! Je suis fâché.</i></p> <p>...</p> <p><i>Tant pis pour lui !</i></p> <p>.....</p>									
	<p>S'entraîner : fille(s) ou garçon(s) ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <u>Louise</u> prenait tout son temps. ● <u>Nous</u> serons bien vite guéris ! ● <u>André</u> était bien beau dans son nouveau costume. ● Allez, venez ici, mes <u>jolies</u>. ● Mais c'est ce bon vieux <u>Claude</u> ! ● Il est temps que <u>nous</u> finissions le travail ! 	<p>Apprendre à identifier les indices qui permettent de répondre à la question.</p>									
	<p>Observer :</p> <p>Je suis fâchée. → Je suis fâché. Je ne suis pas fâchée. → Je ne suis pas fâché.</p> <p>Fred est fâchée. → Fred est fâché. est fâchée. → est fâché.</p> <p style="text-align: center;">↓ ↓</p> <p style="text-align: center;">au féminin au masculin</p>	<p>Effectuer des variations.</p>									
<p>Organiser</p>											
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">MASCULIN/FÉMININ</th> <th style="width: 33%;">On entend la différence</th> <th style="width: 33%;">On n'entend pas la différence</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">On voit la différence</td> <td>Je suis assise/Je suis assis Deux grands/Deux grandes Louis/Louise</td> <td>Je ne suis pas fâché/Je ne suis pas fâchée Mes ourses/mes ours Marcel/Marcelle</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">On ne voit pas la différence</td> <td style="background-color: #cccccc;"></td> <td>Claude Dominique ...</td> </tr> </tbody> </table>			MASCULIN/FÉMININ	On entend la différence	On n'entend pas la différence	On voit la différence	Je suis assise/Je suis assis Deux grands/Deux grandes Louis/Louise	Je ne suis pas fâché/Je ne suis pas fâchée Mes ourses/mes ours Marcel/Marcelle	On ne voit pas la différence		Claude Dominique ...
MASCULIN/FÉMININ	On entend la différence	On n'entend pas la différence									
On voit la différence	Je suis assise/Je suis assis Deux grands/Deux grandes Louis/Louise	Je ne suis pas fâché/Je ne suis pas fâchée Mes ourses/mes ours Marcel/Marcelle									
On ne voit pas la différence		Claude Dominique ...									

2.4.2. Traiter les indices et les mettre en lien avec ses connaissances préalables

1.

*Je suis un mammifère dont il existe de nombreuses races.
J'ouvre les yeux pour la première fois à l'âge de 9 jours.
J'ai une vue excellente et mes oreilles sont mobiles, je peux les faire bouger.
Je suis un redoutable chasseur mais je mange parfois de l'herbe.*

2.

*Mes pattes avant sont armées de griffes puissantes.
Ma queue me sert à conserver l'équilibre et je suis très agile.
Je suis un félin et j'adore être perché dans les arbres.*

3.

*Je suis un animal très propre, je fais très souvent ma toilette en me léchant avec ma langue râpeuse.
Mon corps est recouvert de poils.
Je dors énormément et j'adore que l'on me caresse.
Je suis un animal domestique et je roucoule parfois.*

Editions La Revue

La rubrique de Titoune

Numéro spécial :
Mon chat, mon meilleur ami.



17 septembre 2007- numéro 3

1. Présenter la page n° 1 .De quel animal s'agit-il ?
2. Montrer la page n° 2
3. De même avec la page n° 3.
4. Effectuer une synthèse des réponses.
Montrer la page de couverture avec le titre.

Les élèves émettent des hypothèses sur base des indices que l'enseignant aide à relever :

- identifier les mots qui permettent de répondre ;
- discuter les réponses et les justifier ;
- vérifier en retournant au texte ;
- surligner les mots qui font penser au chat.

2.4.3. Prendre en compte le contexte d'énonciation et traiter les indices¹⁰

C'est une séquence complète consacrée au traitement des indices de l'implicite. Elle porte sur un genre d'écrit particulier : la carte postale illustrée. C'est l'occasion de souligner l'importance de l'identification du contexte d'énonciation à mettre au service de l'élaboration du sens.

Trouvé dans la boîte aux lettres

<p>Un grand bonjour d'Espagne. Ici, on s'amuse bien. Aujourd'hui, il fait très très chaud. La mer est belle. Trente heures de voyage à cause des embouteillages mais tout s'est bien passé. Espérons que Chipie ne vous embête pas trop ! <p style="text-align: right;">À bientôt.</p><p>Jean Erika Laurence</p><p>COSTA BRAVA PLAYA DE ARO</p></p>	<div data-bbox="981 784 1364 952"></div> <p>M. et Mme Gailliaert Rue des Taillis n° 126 B- 4680 HERMÉE BELGIQUE</p>
---	---

¹⁰ D'après : A. DI FABRIZIO, M. WILKIN, Stratégies pour lire/écrire, Labor, 1996.

CE QUE JE SAIS DÉJÀ
CE QUE JE PEUX SAVOIR
CE QUE J'IMAGINE

- ◆ À ton avis, qui pourrait avoir mis cet « objet » dans la boîte aux lettres ?
- ◆ Grâce à quoi le sais-tu ?
- ◆ Sais-tu de quel « objet » il s'agit ?
- ◆ Quels sont les indices qui t'ont aidé à trouver ?
- ◆ Tu as sans doute déjà reçu des cartes postales :
 - à quelle(s) occasion(s) ?
 - qui t'en a envoyé ?
 - venant d'où ?
 - comment savais-tu qui avait fait l'envoi ?
- ◆ Tu en as certainement déjà envoyé :
 - à qui ?
 - et à quelle(s) occasion(s) ?
- ◆ Finalement, pourquoi envoie-t-on des cartes postales ?

J'APPRENDS

*Pour répondre aux questions, travaillez à 2 ou à 3 et comparez vos réponses.
Corrigez-les si nécessaire.*

① Quelqu'un a écrit cette carte: QUI ?

◆ Cela pourrait être:

OU

OU

◆ Qui sont ces personnes ?

◆ Où se trouvent-elles ?

Elles sont : _____

AIDE



**Celui ou celle qui écrit indique
son nom (c'est la signature).**

Attention : il y a 3 signatures.

Entoure sur la carte les mots qui t'ont permis de trouver.

◆ Quand ont-ils écrit cette carte ?

◆ Peux-tu trouver la date précise ? Où faut-il regarder ?

② Cette carte a été envoyée à quelqu'un : À QUI ?

◆ Coche la bonne réponse :

- à une seule personne ;
- à deux personnes ;
- on ne sait pas.



◆ À ton avis, qui sont ces 2 personnes ?

Peut-être _____

◆ Cette carte a donc été envoyée à _____ et _____

POUR QUELLE RAISON ?

◆ Pour

③ Même si ce n'est pas écrit, tu peux trouver d'autres informations sur la carte.

◆ Comment Jean, Erika et Laurence sont-ils partis en vacances ?

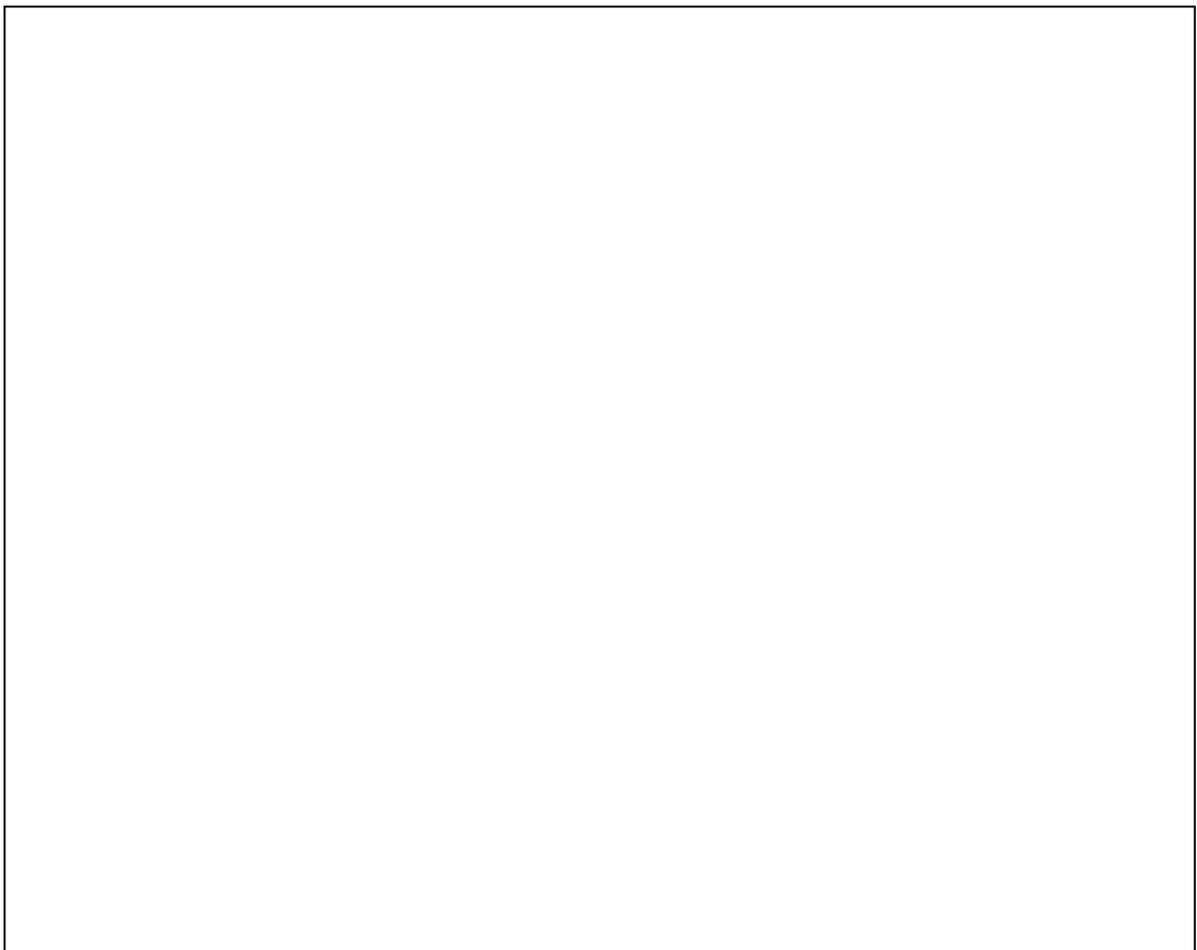
Entoure sur la carte les mots qui t'ont permis de trouver.

◆ Qui est Chipie ?

◆ Dans le texte, tu peux lire :

<p>« Ici, on s'amuse bien. » ↓ Où est-ce ?</p> <p><input type="checkbox"/> dans la classe <input type="checkbox"/> chez M. et Mme Gailliaert <input type="checkbox"/> en Espagne <input type="checkbox"/> on ne sait pas le dire</p> <p>Coche les bonnes réponses.</p>	<p>« Aujourd'hui, il fait beau. » ↓ Quand est-ce ?</p> <p><input type="checkbox"/> maintenant en classe <input type="checkbox"/> c'était en Espagne <input type="checkbox"/> on ne sait pas le dire</p> <p>Coche les bonnes réponses.</p>
--	---

- ④ Que pourrait-il y avoir au dos de la carte ?
C'est une carte postale illustrée.
Dessine.



Voici ce qu'il y a au verso de la carte :



Compare avec ton dessin.

JE M'ENTRAINE

Voici une autre carte postale illustrée :

Mon petit chou,

C'est ton anniversaire aujourd'hui.

*Tu as déjà 7 ans : te voilà maintenant
une grande fille !*

*J'ai un beau cadeau pour toi : je me
réjouis de te l'apporter dimanche
prochain.*

Ta marraine qui t'aime beaucoup.

Ce mardi 18 septembre.

Belge - Belgique.



PRIOR

Mlle Solenne Borgers

Quai de la Pierre, 12

1000 Bruxelles

① QUI ÉCRIT ?

→ C'est _____

| *Entoure les mots qui t'ont permis de trouver.*

② À QUI ?

→ C'est à _____

AIDE ⇒ Mlle = Mademoiselle

③ POURQUOI ?

→ Pour _____

| *Entoure les mots qui t'ont permis de trouver.*

④ QUAND ?

→ _____

⑤ CE N'EST PAS ÉCRIT MAIS TU PEUX LE SAVOIR.

● Solenne fête son anniversaire le _____

● Sa marraine écrit qu'elle viendra DIMANCHE PROCHAIN.
Quand est-ce ?

Coche la bonne réponse :

- ce dimanche-ci ;
- n'importe quel dimanche ;
- le dimanche qui suit l'anniversaire de Solenne.

Ce dimanche-là, ce sera le _____ septembre.

⑥ Que pourrait-il y avoir au dos de cette carte ?

Dessine.



CELA S'ORGANISE

① COMPLÈTE CORRECTEMENT UNE CARTE POSTALE



<p><i>Ma petite Mémé,</i></p> <p><i>Je te souhaite de bonnes fêtes de fin d'année.</i></p> <p><i>Je viendrai te voir bientôt.</i></p> <p><i>Ton gros nounours qui t'aime beaucoup !</i></p>	<div style="text-align: right; margin-bottom: 20px;"> <div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 20px; display: inline-block;"></div> </div> <p>Mme N. DUYSAK r. des Belles Mirettes 2 F-75006 PARIS</p>
---	---

LE MESSAGE ET LA SIGNATURE
DE L'EXPÉDITEUR

LE NOM ET L'ADRESSE
DU DESTINATAIRE

② ÉCRIRE CORRECTEMENT LE NOM ET L'ADRESSE

	DES ABRÉVIATIONS COURANTES
NOM ET PRÉNOM	Mme = Madame Mlle = Mademoiselle M. =
RUE et N°	r. = rue pl. = av. = ch. =
N° POSTAL et COMMUNE Pour un pays étranger: il faut indiquer le sigle correspondant.	F = France I = D =

③ TROUVER DES OCCASIONS D'ÉCRIRE UNE CARTE POSTALE

Pour souhaiter :

- une bonne fête
- un bon anniversaire

- _____
- _____

Pour demander :

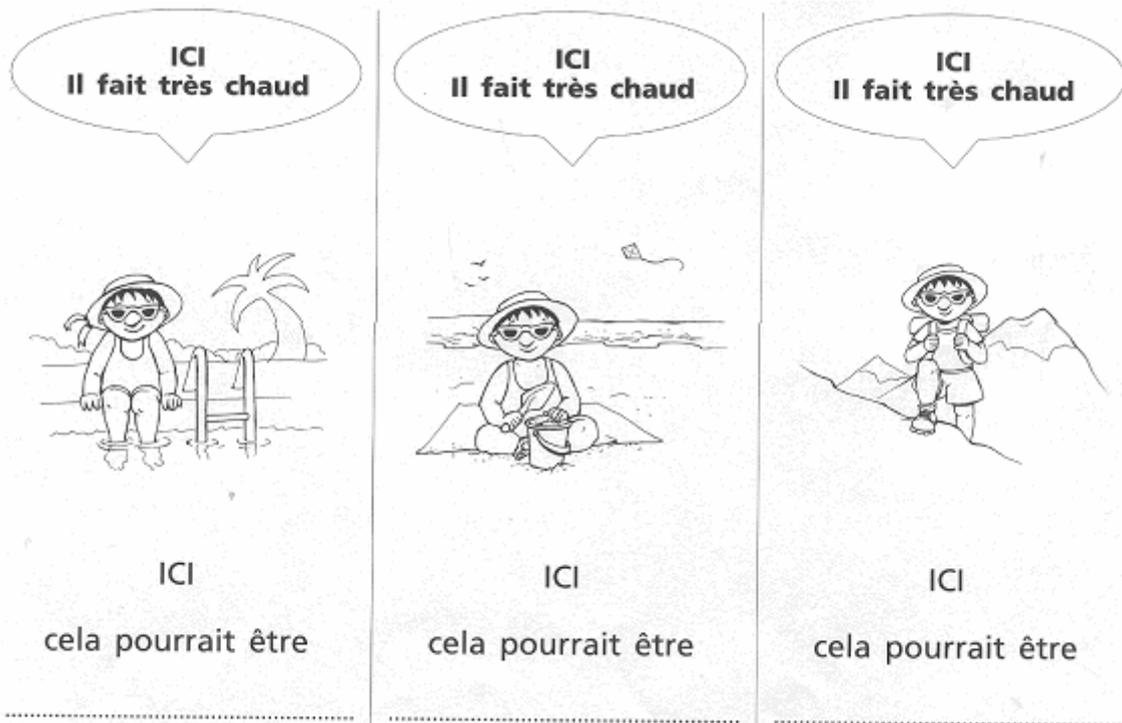
- _____
- _____
- _____

Pour informer :

- _____
- _____

④ BIEN PRÉCISER LES ENDROITS

UN MÊME MOT ⇒ DES ENDROITS DIFFÉRENTS



À L'ATELIER ÉCRITURE

Voici une autre carte postale illustrée : cette fois, c'est l'illustration qui t'est montrée.

Imagine et écris le texte qui pourrait se trouver au verso.



Aide ↓

Observe les modèles aux pages précédentes.

Trouve : ● un expéditeur
● un destinataire

Cherche à quelle occasion cette carte a été envoyée.

N'oublie pas :

- la signature de l'expéditeur,
- l'adresse du destinataire.

	<p>Belgique - Belgique.</p>  
	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

2.5. En guise de synthèse

- Les pratiques pédagogiques en matière de lecture sont indissociablement liées à la représentation que les enseignants ont de l'acte de lire. **Représentations et pratiques de l'enseignant ont elles-mêmes un impact important sur la représentation que ses élèves ont de la lecture et sur les stratégies qu'ils mettent en œuvre.**
- Très tôt, à côté de l'apprentissage du code, il est essentiel **d'apprendre à comprendre**. Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves que **le seul décodage de l'ensemble des mots ne suffit pas** et que **le lecteur n'est pas un simple réceptacle passif** qui se contente d'absorber et de retenir ce qui est écrit dans le matériau qu'il lit.
- ⇒ Il est recommandé de mettre en place **un enseignement explicite axé sur les stratégies que le lecteur doit mobiliser pour entrer en interaction avec l'écrit.**

Tout ce qui est écrit participe à la construction du sens et doit donc être traité : il s'agit de développer des stratégies axées notamment sur le repérage des nombreux indices porteurs de sens.

Tout ce qui participe à la construction du sens n'est pas nécessairement écrit : il s'agit de convaincre les élèves que saisir l'implicite d'une phrase ou d'un texte, ce n'est pas deviner. Il est nécessaire d'établir des liens avec des informations qui sont « dans la tête » (que certains appellent « connaissances personnelles » ou « connaissances préalables » ou encore « connaissances du monde »).

- ⇒ L'objectif est donc de développer **une représentation de la lecture qui prend en compte les démarches actives que le lecteur doit mettre en œuvre pour construire du sens.**
- Il est essentiel de distinguer la tâche et les objectifs d'apprentissage. Le choix de tout texte à lire doit se faire en fonction des compétences qu'il servira à développer, en se limitant à un nombre restreint de compétences pour chaque écrit abordé.
- Il sera donc conseillé aux enseignants, et aux équipes pédagogiques de constituer, en concertation, une banque de textes assortis des compétences que les textes donnent l'occasion de développer.
- Un enseignement recourant au questionnement **peut être très riche si ce dernier est conçu comme une démarche destinée à aider les élèves à mieux comprendre les textes.**
- En 2^e année, **l'oralisation joue un rôle de médiateur** tant pour soulager la charge cognitive que pour mettre en place avec les élèves un travail sur l'explicitation des stratégies et des indices exploités pour élaborer la signification de ce qu'ils lisent. Ainsi, par exemple, on travaillera l'implicite (ce qui peut se faire dès la maternelle vu la richesse en la matière des albums de jeunesse) en amenant les élèves à exprimer oralement leur réponse et à la justifier.

3. Deux textes

Voici deux textes pour apprendre aux élèves à comprendre ou pour évaluer les effets de l'enseignement explicite mis en place ou encore pour s'entraîner à concevoir des questionnaires soi-même. En effet, le groupe a choisi de ne pas donner les questionnaires correspondants aux textes afin que chacun puisse s'y exercer.

Texte 1 :

Une jolie surprise pour Paprika

Il y a beaucoup de monde devant la boulangerie du Bois des Pétunias. Monsieur et Madame Lapino, les boulangers, sont sélectionnés pour participer au concours international de la tarte à la carotte. Tous les habitants du Bois sont réunis pour les féliciter et les encourager.

Paprika, leur fille, ainsi que Pipo et Popi, leurs jumeaux, sont également présents. Ces derniers crient à tue-tête parmi la foule « On va gagner, on va gagner ! ». Mais Paprika leur demande d'aller faire leurs devoirs.

Paprika les adore. Elle avait été très heureuse, à 4 ans, d'avoir des petits frères.

Ce soir-là, pendant le souper, les jumeaux demandent à leurs parents :

- Qui va nous garder lorsque vous serez au concours ?
- J'ai pensé à notre voisine Madame la Chouette ! dit madame Lapino
- Oh non, s'écrie Popi, elle me fait peur !
- Madame la Biche alors ? propose la maman.
- Oh non, réplique à son tour Pipo. Elle ne lit pas d'histoires !

Et le souper s'anime. A chaque proposition des parents, les jumeaux trouvent toujours une excuse.

Paprika les écoute. Elle est intriguée. Pourquoi ses frères refusent-ils toutes les baby-sitters du Bois des Pétunias ? Ont-ils une idée derrière la tête ? Paprika, elle, en a une. Elle rêve secrètement de ce rôle de baby-sitter. Après tout, elle vient d'avoir 12 ans et à 12 ans, on

- Paprika, Paprika ! Tu es dans la lune, les jumeaux ont quelque chose à te demander !

C'était la voix de sa maman.

- Paprika chérie, veux-tu être notre baby-sitter ?

A ce moment-là, elle sent une larme couler sur sa joue et serre Pipo et Popi très fort dans ses bras.

P. Loraine

La peur de Thomas

Partie lue par l'enseignant(e)

Thomas revient de l'école et, à peine arrivé à la maison, comme chaque jour, il va vite retrouver Chipie.

Mais aujourd'hui, pas de Chipie ! Où est donc passé cet animal ? Thomas court partout dans la maison, visite toutes les pièces.

Pas de Chipie !

Que se passe-t-il ? C'est bien la première fois qu'il ne la trouve pas à la maison.

Thomas arrive en criant dans le jardin. Il se précipite vers sa maman qui est en train de couper des fleurs.

- Maman, Maman, Chipie a disparu ! Je ne la trouve nulle part ! Il faut appeler la police !
- Thomas, calme-toi.
- Mais maman, où est Chipie ? Je veux la voir !

Et le gamin, tout tremblant, se met à pleurer.

- Thomas, écoute-moi.

Ce matin, Chipie n'arrêtait pas de miauler dans son panier. Elle n'a rien bu ni mangé de toute la journée. Alors, papa est allé avec elle chez le vétérinaire. Ils vont sans doute rentrer bientôt.

Mais Thomas n'écoute plus. Il court se poster devant la maison pour attendre leur retour.

Il fait déjà presque noir lorsque soudain...

C'est papa ! Chipie est avec lui, couchée dans un panier.

- Comment va-t-elle ?
- Ne t'en fais pas, mon grand, elle est guérie. On lui a fait une piqûre et demain, elle sera déjà debout.

Maman arrive alors et gronde un peu :

- Bon, Chipie est guérie mais tes devoirs, c'est pour quand ?

DEUXIÈME PARTIE : LA PRODUCTION D'ÉCRITS

Introduction

Deux constats issus de l'évaluation retiennent l'attention et vont servir de point d'ancrage à cette partie du dossier. D'une part, plus de 550 copies (soit 17 %) ont été éliminées car ne répondant pas aux critères « a minima » que le groupe de travail avait fixés. Les raisons de cette exclusion sont variées : on a relevé que 12 % des élèves¹¹ n'ont produit qu'un écrit très minimaliste (moins de 15 mots). Ces copies n'ont pu être analysées car les mots étaient tout simplement difficiles voire impossibles à identifier. Par ailleurs, 5 % des copies ont été jugées non analysables car la production consistait en une simple juxtaposition de mots. Parmi les élèves ayant produit une description recevable, nombre d'entre eux (52 %) se sont révélés incapables de segmenter leur production en phrases ou de varier la structure de leurs phrases (64 %).

Ces résultats ont déterminé les options prises pour les pistes didactiques. Celles-ci s'ouvrent sur une réflexion générale qui tente d'expliquer **un manque de pratique** qu'on ne peut s'empêcher d'avancer comme hypothèse pour expliquer les piètres performances d'une proportion relativement importante d'élèves.

Après une analyse portant sur les obstacles rencontrés chez les élèves et les enseignants, sur les représentations et croyances erronées en matière de production écrite et aussi sur les difficultés d'ordre méthodologique, les pistes proposent une réflexion sur les bases d'une didactique de l'écriture.

On fera **le point sur les savoirs et savoir-faire à développer en matière de production écrite**, parmi lesquels des choix ont été opérés pour constituer ce dossier à destination des enseignants du 2^e cycle.

On passera ensuite aux propositions concrètes avec toute une série d'activités qui peuvent induire **la production et/ou la manipulation de différents types d'écrits, dans des contextes divers**. Ces pistes porteront notamment, pour répondre aux difficultés apparaissant de façon dominante dans l'épreuve, sur la segmentation de la production écrite en phrases et sur l'unité phrase en tant que telle : grammaticalité et structure, utilisation de connecteurs.

Comme il l'a fait dans le chapitre consacré à l'accès au sens, le groupe de travail souligne la nécessité de **commencer très tôt à apprendre à écrire aux élèves**. C'est dès la maternelle que cet apprentissage peut être abordé, moyennant des adaptations de matériel et de procédures : la dictée à l'adulte, notamment, constitue un outil à recommander pour les apprentis scripteurs. Toujours à l'instar de ce qui a été écrit à propos de la lecture, on insistera sur l'importance d'assurer une continuité dans les apprentissages en matière de production écrite à travers l'ensemble du cursus primaire.

¹¹ On rapporte ici le nombre d'élèves à l'ensemble de ceux qui ont effectivement participé à l'épreuve d'expression écrite, soit 3188 élèves.

A. Pourquoi la production d'écrits est-elle si difficile à aborder et si peu pratiquée ?

● Quels sont les obstacles chez les élèves ?

Au-delà d'un manque d'intérêt pour l'écrit (dit-on ...) et de motivations personnelles suffisamment fortes pour affronter l'écrit, les difficultés rencontrées par les enfants sont dues principalement :

- à des représentations connotées négativement quant à l'importance et à la fonction de l'écrit, qui sont construites à l'école dès le moment où l'élève entre dans un apprentissage formalisé. Quelles représentations de l'écrit peut-il en effet se construire, s'il est face :

- à des exercices de lecture d'énoncés tels que « *Mimi a mangé de la marmelade* » ;
- à des exercices de copie de lettres, de syllabes, de mots ou de phrases isolés de tout contexte.

Trop souvent, les supports d'apprentissage de la lecture ne se réduisent-ils pas à des phrases construites sur une même structure (généralement Sujet – Verbe - Complément) et sans connecteurs ?

- à la langue française elle-même (difficulté de maîtriser la « distorsion » entre l'oral et l'écrit, avec toutes les ambiguïtés que cela comporte) ;
- au phénomène dit de « surcharge cognitive », qui se manifeste par la difficulté qu'a l'élève de gérer toutes les exigences de la production d'écrits comme par exemple la prise en compte du destinataire ou encore la correction orthographique. L'élève, surtout s'il se trouve en début d'apprentissage, ne peut prendre en compte conjointement toutes les difficultés qu'il rencontre dans l'élaboration d'un message écrit.

Il s'agira dès lors d'aider l'élève, dès l'école maternelle, à se construire des représentations dynamiques :

- de l'écrit lui-même, inscrit dans un projet d'écriture, pertinent en fonction de la situation ;
- de soi comme sujet écrivant, donc en même temps personne, producteur et apprenant ;
- de la tâche d'écriture, passant de la macrostructure du texte aux microstructures orthographiques.

● Quels sont les obstacles chez les enseignants ?

Apprendre à écrire reste une des activités les plus complexes qui soient et les recherches actuelles dans ce domaine, si elles permettent aujourd'hui de mieux connaître les contenus d'enseignement (la typologie des textes, les niveaux linguistiques), ne nous éclairent pas (encore) sur les procédures qu'un élève met en œuvre lorsqu'il apprend à écrire.

Les enseignants se sentent démunis face à cet apprentissage et on peut partager leur désarroi : dans le cadre de leur formation initiale, leur a-t-on vraiment **appris à apprendre à écrire** ?

Les conséquences directes se traduisent par le peu d'enthousiasme à organiser des activités d'écriture, et en conséquence, par le peu de productions personnelles et/ou collectives proposées aux enfants.

La préoccupation actuelle n'est certes pas d'ignorer les difficultés rencontrées mais bien d'aider chacun à prendre conscience de la nécessité de donner à la production d'écrits la place qui lui revient. Il ne s'agit pas de tomber dans le piège des bonnes intentions mais de faire preuve de réalisme : que faire, concrètement, pour apprendre à écrire ?

Avant d'en venir à la faisabilité des choses, il est nécessaire d'établir un état des lieux en la matière : faire un relevé des difficultés, réelles ou imaginaires, sur lesquelles l'école pourra agir efficacement. Ces difficultés, qui sont autant de freins, relèvent de deux ordres :

- des difficultés inhérentes aux représentations et croyances propres à chacun ;
- des difficultés d'ordre méthodologique.

A.1. DES REPRÉSENTATIONS ET DES CROYANCES ÉRRONÉES

1. Des croyances persistantes, venant en droite ligne de l'histoire de l'éducation :

- un apprentissage de la lecture distinct de celui de l'écriture, avec une priorité donnée au premier ;
- l'absence d'activité d'écriture (dans le sens de production) tant que la lecture n'était pas maîtrisée.

« Il est essentiel de ne mettre les enfants à l'écriture que lorsqu'ils commencent à lire passablement, sans quoi on les expose à ne le savoir jamais. »

in *Conduites des écoles chrétiennes*, 1828.

On y opposera **le paradoxe d'Aristote** :

« Faire ce qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire ».

2. La confusion longtemps entretenue dans certains manuels à propos du terme « écriture », compris comme activité avant tout graphique.

L'enfant est trop souvent « copiste », copieur du texte d'un autre et pas assez « écrivain », auteur d'un écrit personnel.

Il devra apprendre à écrire :

- en écrivant (avec une correction formative et des conseils à réinvestir ...)
- en observant quelqu'un qui écrit (modèle opératif) ;
- en observant de l'écrit (modèle figuratif).

On voit ici la nécessaire relation entre LIRE et ECRIRE.

Ces deux activités sont certes différentes mais complémentaires : elles s'épaulent réciproquement et c'est à travers cette rencontre à double face que se construit le sens de l'écrit chez l'enfant.

3. Chez certains, la production d'écrits est vue sous la forme de la traditionnelle rédaction, récit plus ou moins littéraire et ayant un certain volume.

Or, les conceptions actuelles vont à l'encontre de toutes ces croyances : lire et écrire sont les deux faces d'une même activité, et dans la classe, les deux apprentissages doivent se réaliser conjointement, dès l'école maternelle, même si des activités spécifiques propres à chaque domaine sont toujours nécessaires.

Dans le même ordre d'idées, il s'agit de bien distinguer, lorsqu'il est question d'écriture, ce qui relève du geste graphique ou de la production proprement dite. Un travail important se réalise à l'école par rapport à la maîtrise du geste et à l'apprentissage du graphisme. Dans le cadre de la présente réflexion, le terme « écriture » sera uniquement réservé à la production d'écrits, personnels ou non.

En ce qui concerne la nature des écrits, il est communément admis aujourd'hui que la production ne se limite plus aux récits et autres écrits narratifs. D'autres types d'écrits sont proposés à l'écriture, allant des écrits utilitaires à la poésie. En d'autres termes, la **diversification des écrits** est à l'ordre du jour.

A.2. DES DIFFICULTÉS D'ORDRE MÉTHODOLOGIQUE

Les freins sont dus ici à une triple difficulté :

① Difficulté de gestion du temps

Écrire, se relire, corriger, arriver au produit fini, tout cela prend du temps, beaucoup de temps ... Certains enseignants hésitent parfois à investir trop de temps dans l'écriture alors qu'il y a d'autres urgences à leurs yeux (la grammaire, l'orthographe, etc.).

② Difficulté de gestion du code

C'est l'élément qui vient souvent en premier lieu dans les justifications avancées : le problème de l'orthographe et de la syntaxe dans les écrits spontanés. Comment gérer les corrections ? Faut-il tout corriger tout le temps ? Qu'attendent les parents ?

C'est la question centrale de la correction des travaux qui demande une énergie et un temps importants, surtout lorsque la classe est nombreuse.

③ Difficulté de gestion de l'évaluation

Ce sont les problèmes liés à l'évaluation des connaissances qui sont repris ici : ils s'inscrivent dans la problématique de l'évaluation formative face à la présence de bulletins et de notes chiffrées. Peut-on noter par des points, donc juger, des productions écrites réalisées par des enfants en apprentissage ?

B. Vers une didactique de l'écriture

Quels SAVOIRS et SAVOIR-FAIRE va-t-on développer à travers des activités de structuration ?

B.1. UN CADRE D'ORGANISATION*

	1.	2.	3.
NIVEAU POINT DE VUE	TEXTE	RELATIONS ENTRE LES PHRASES	PHRASE
A. SEMANTIQUE (LE SENS)	LES CHAMPS LEXICAUX (LE RÉSEAU LEXICAL) ET LES REGISTRES DE LANGUE	LA PROGRESSION DE L'INFORMATION ET LES RÈGLES DE COHÉRENCE	L'ACCEPTABILITÉ SÉMANTIQUE
B. MORPHO-SYNTAXIQUE (LA GRAMMAIRE ET L'ORTHOGRAPHE)	LE SYSTEME VERBAL	LES RÉSEAUX : ● DES SUBSTITUTS ● DES DÉTERMINANTS ● DES CONNECTEURS	L'ACCEPTABILITÉ GRAMMATICALE LA STRUCTURE DES PHRASES LA PONCTUATION
		LA COHÉRENCE TEMPORELLE (+ CONCORDANCE)	L'ACCEPTABILITÉ ORTHOGRAPHIQUE

Les six cellules du tableau constituent six domaines d'action : les savoirs et savoir-faire relevant de chacun d'entre eux sont abordés ci-dessous. Ce tableau permet une programmation des activités de structuration. Ainsi, pour les classes de 1^{re} et 2^e années, on pourrait limiter les activités de structuration à celles répertoriées dans la partie grisée, à savoir la microstructure (les phrases) et la mésostructure (les relations entre les phrases).

* D'après : J. Jolibert et le groupe de recherche d'Ecouen, *Former des enfants producteurs de textes*, Hachette, 1993.

B.2. DES EXEMPLES DE CONTENUS À DÉVELOPPER ET À MAÎTRISER

1. NIVEAU DU TEXTE

1.1. CHAMPS LEXICAUX ET REGISTRES DE LANGUE

DES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE

- Notion de champ lexical : ensemble de mots et d'expressions se rapportant à une idée commune.

Le champ lexical relatif à l'idée de vacances : plage, sable, chaleur, bleu, etc.

- Les registres de langue

- registre populaire/argotique : « Viens, on va s'marrer ! »
- registre familier/usuel : « Viens, nous allons rire ! »
- registre soutenu/littéraire : « Venez, il se peut que nous riions ! »

1.2. LE SYSTÈME VERBAL

DES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE

Le système des modes et des temps au travers du texte

- Utiliser efficacement le système des temps.
- Relier connecteurs temporels et verbes.
- Distinguer temps de l'action et temps du verbe.

2. NIVEAU « INTERPHRASTIQUE »

2.1. LA PROGRESSION DE L'INFORMATION ET LES RÈGLES DE COHÉRENCE

DES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE

DES RÈGLES DE COHÉRENCE :

- Règle de non-contradiction : d'une phrase à l'autre, pas de contradiction
- Règle de progression : à chaque phrase, une information nouvelle doit apparaître
- Règle de répétition : d'une phrase à l'autre, un élément doit être repris
- Règle de relation : les éléments doivent être reliés entre eux et le monde réel

2.2. LES RÉSEAUX

DES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE	
<p>● Le réseau des substituts (réseau anaphorique)</p> <p>Pour éviter les répétitions... Pour structurer mon texte en phrases...</p> <ul style="list-style-type: none"> - un substitut pronominal (un pronom) <i>Cendrillon se lève à l'aube. Elle se met à travailler....</i> <i>La pauvre fille doit tout préparer pour ses sœurs alors que celles-ci dorment toujours.</i> - un substitut lexical (un mot ou une expression) <i>La jeune fille, l'adolescente, la pauvre enfant...</i> 	
<p>● Le réseau des déterminants</p> <p>L'utilisation des déterminants est dépendante du contexte.</p> <p><i>J'ai acheté le nouveau « Harry Potter ». C'est le dernier de la série. Je trouve que cette histoire était vraiment passionnante !</i></p>	
<p>● Le réseau des <u>connecteurs</u> et des <u>organiseurs</u></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>↙</p> <p>Lien entre 2 idées Dans une phrase ou entre 2 phrases</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>↘</p> <p>Lien entre 2 « blocs » de texte</p> </div> </div>	

2.3. LA COHÉRENCE TEMPORELLE

DES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE
La concordance des temps.

3. NIVEAU DE LA PHRASE

3.1. ACCEPTABILITÉ SÉMANTIQUE

Ce critère est très relatif et reste dépendant du contexte et des intentions du locuteur : une phrase donnée peut déclencher le rire chez l'un mais la consternation chez l'autre.

	ACCEPTABLE	NON ACCEPTABLE
Le vélo se mit alors à parler.	Dans un conte	Dans notre réalité
Salut mon vieux, à la revoyure.	A un condisciple	A son instituteur
Une cigale ayant chanté tout l'été ...	Dans une fable	Dans notre réalité
L'eau bout à 15 degrés.	Dans une autre réalité	Dans notre réalité

3.2. ACCEPTABILITÉ SYNTAXIQUE

Une phrase grammaticalement correcte est une phrase qui obéit aux lois de la syntaxe. Ce critère est relativement simple à déterminer : une phrase est ou n'est pas grammaticale.

DES PHRASES GRAMMATICALES (DES PHRASES CORRECTES)	DES PHRASES AGRAMMATICALES (DES PHRASES INCORRECTES)
L'eau bout à 15 degrés.	A 15 degrés bout l'eau.
Je t'aime, Jane.	Moi aimer toi, Jane.
Le vélo se mit alors à parler.	Vélo mit se à alors le parler.

EN BREF

Une phrase n'est ni comique ni triste ; elle n'est ni possible ni impossible. Les deux critères à retenir sont la grammaticalité et l'acceptabilité.

		SYNTAXE	
		PHRASE GRAMMATICALE	PHRASE AGRAMMATICALE
SENS	ACCEPTABLE	<i>Notre Johnny joue très mal de la guitare.</i>	<i>Très mal qu'il joue, notre Johnny, de la guitare.</i>
	NON ACCEPTABLE	<i>Le poids de la honte joue très mal de la guitare.</i>	<i>Notre mal Johnny très guitare joue la.</i>

3.3. LA STRUCTURE DES PHRASES

DES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE				
① DES CARACTÉRISTIQUES DE LA PHRASE				
◆ DANS LE CODE DE TERMINOLOGIE				
● PHRASE VERBALE	<i>Essaie d'arriver à temps, pour une fois !</i>			
● PHRASE NON VERBALE	<i>À ton âge ! Merci pour l'invitation que vous m'avez envoyée.</i>			
● PHRASE SIMPLE	<i>Mon amie arrive.</i>			
● PHRASE COMPLEXE	<i>Je comprends maintenant pourquoi tu ne voulais pas venir.</i>			
● TYPES DE PHRASES (MODALITÉS OBLIGATOIRES) ● FORMES DE PHRASES (MODALITÉS FACULTATIVES = ORGANISATION)	FORME	AFFIRMATIVE	NEUTRE EMPHATIQUE	ACTIVE PASSIVE
	TYPE	DÉCLARATIF		
		INTERROGATIF		
		IMPÉRATIF		
● PHRASE DE BASE	<i>Le Parlement a voté le décret.</i> ⇒ PHRASE DE TYPE DÉCLARATIF À FORME AFFIRMATIVE, NEUTRE ET ACTIVE			
● PHRASE DÉRIVÉE	<i>Le Parlement n'a pas voté le décret. Le Parlement a voté le décret mais ça ne va pas plaire à tout le monde.</i>			
◆ HORS CODE				
● PHRASE À SENS PROPRE (SENS EXPLICITE)	<i>Le chat mange la souris. C'est en 1914 que commença la Grande Guerre.</i>			
● PHRASE À SENS DÉPENDANT (SENS IMPLICITE)	<i>C'est pourquoi on ne les trouvera pas ici ... Elle est arrivée ici ce matin, venant des régions dévastées.</i>			
● PHRASE MINIMALE	<i>Le chef dort.</i>			
● PHRASE ÉTENDUE	<i>Tous les après-midi, le chef dort.</i>			
② LE POINT DE VUE DE LA SYNTAXE				
<ul style="list-style-type: none"> ● IDENTIFIER LA GRAMMATICALITÉ DES PHRASES ● TRANSFORMER UNE OU DES PHRASES EN FONCTION DES INTENTIONS (ET DES CONTRAINTES SYNTAXIQUES) ET OBSERVER LES MODIFICATIONS DE SENS 				

● RELIER DEUX PHRASES PAR UN MOT DE LIAISON

Le chat a grimpé sur l'arbre. Il ne sait pas redescendre.



Le chat a grimpé sur l'arbre **et** il ne sait pas redescendre.

..... et

Le chat miaule. Il a peur.



Le chat miaule **car** il a peur.

..... car

Mario prend une échelle. Il se dirige vers l'arbre



Mario prend une échelle **puis** se dirige vers l'arbre.

..... puis

● MODIFIER LES SIGNES DE PONCTUATION QUI MARQUENT LA FIN DES PHRASES ET OBSERVER LE CHANGEMENT DE SENS

- Tu es malade.
- Tu es malade ?
- Tu es malade !
- Tu es malade ...

● PRODUIRE DES PHRASES EN RESPECTANT LA CONSIGNE

③ LE POINT DE VUE DE LA FORME

- IDENTIFIER LE NOMBRE DE PHRASES
- VARIER LE NOMBRE DE PHRASES

TEXTE DE DÉPART :
UNE PHRASE

« Suivre le chemin au bord de la rivière, passer le pont qui conduit à la maison en ruine, chercher au pied de l'arbre. »

RÉÉCRIRE LE TEXTE
EN
2 PHRASES

« Suivre le chemin au bord de la rivière, passer le pont qui conduit à la maison en ruine. Chercher au pied de l'arbre. »

RÉÉCRIRE LE TEXTE
EN

3 PHRASES

« Suivre le chemin au bord de la rivière. Passer le pont qui conduit à la maison en ruine. Chercher au pied de l'arbre. »

④ LE POINT DE VUE DU SENS

● LES OPÉRATIONS SUR LA PHRASE ET LE SENS

1. PERMUTATION (DÉPLACEMENT) DANS LA PHRASE

- *C'est maintenant que tu arrives de l'école ?*
- *C'est de l'école que tu arrives maintenant ?*
- *C'est un fichu boulot !*
- *C'est un boulot fichu !*

2. PRONOMINALISATION

- *Cette photo, je la garde !*
- *Je ne lui donne pas une semaine ...*

3. COMMUTATION

- *Elle chante avec classe.*
- *Elle chante avec sa guitare.*
- *Elle chante avec Renaud.*

4. RÉDUCTION ET EFFACEMENT

EFFACEMENT	RÉDUCTION
- <i>Ma sœur boit un verre de lait.</i> - <i>Ma sœur boit un verre.</i>	- <i>Ma sœur boit un verre de lait.</i> - <i>Ma sœur boit.</i>

5. EXPANSION

<i>Je t'aime !</i> <i>Je t'aime bien !</i>	<i>Cette actrice a battu son ami.</i> <i>Cette actrice a battu son ami aux échecs.</i>
---	---

6. MODIFICATION DES MODALITÉS DE LA PHRASE (TRANSFORMATION DE LA PHRASE)

● TRANSFORMATION NÉGATIVE :

J'arrive de Rome. ⇨ Je n'arrive pas de Rome.

● TRANSFORMATION PASSIVE :

L'animateur de service présente la jeune chanteuse. ⇨ La jeune chanteuse est présentée par l'animateur de service.

● TRANSFORMATION EMPHATIQUE :

On se dépêche. ⇨ On se dépêche ! (signifie « Dépêche-toi ! »)

● TRANSFORMATION INTERROGATIVE

On se dépêche. ⇨ On se dépêche ? (signifie également « Dépêche-toi ! »)

● AMBIGUÏTÉS DANS LA CONSTRUCTION DE LA PHRASE

Une phrase, plusieurs sens différents

- *Max a rencontré le chanteur trois fois et sa femme une seule fois.*
- *Quelques conseils du bureau d'aide aux victimes de la police de Spa*
(titre d'un article de journal).
- *J'ai trouvé le livre marrant.*
- *Même riche, je t'aimerai encore !*
- *La peur des gendarmes était presque palpable.*
- *Il regarde la TV de la cuisine.*
- *C'est la fille de ta cousine, celle qui habite près de chez moi.*

NB. C'est ici que l'analyse grammaticale de la phrase devient un outil au service du sens.

LES FIGURES DE STYLE¹²

LA MISE EN ÉVIDENCE	<i>Épuisé par sa course, Indiana Jones, se laisse tomber à terre.</i>
LE CHIASME*	<i>Je vis pour chanter, je ne chante pas pour vivre.</i>
LA RÉPÉTITION	<i>Danser, danser, danser, voilà sa vie.</i>
L'ÉNUMÉRATION	<i>J'ai la rate qui se dilate, l'estomac qui est trop bas, le foie qui est trop gros.</i>
LA PÉRIPHRASE*	<i>L'homme qui tire plus vite que son ombre, c'est Lucky Luke.</i>

* un **chiasme** : figure de rhétorique formée d'un croisement des termes (ex. Blanc bonnet et bonnet blanc).

* une **périphrase** : figure qui consiste à exprimer une notion, qu'un seul mot pourrait désigner, par un groupe de plusieurs mots.

Définitions extraites du dictionnaire *Le Petit Robert*, 2003, Dictionnaires le Robert- Paris

¹² Accessibles aux élèves de l'école fondamentale.

⑤ LES OBJECTIFS À POURSUIVRE

1. APPRENDRE À IDENTIFIER UNE OU DES PHRASES PAR LA CONJONCTION DES TROIS CRITÈRES CI-APRÈS

<ul style="list-style-type: none">● POINT DE VUE DU SENS (critère d'acceptabilité)● POINT DE VUE DE LA SYNTAXE (critère de grammaticalité)	<ul style="list-style-type: none">● POINT DE VUE DE LA FORME (critère de délimitation graphique : une majuscule et un signe de ponctuation – point, point d'exclamation, d'interrogation, points de suspension)
CE QUI EST CONSTITUTIF DE LA PHRASE	CE QUI EST INDICATIF DE LA PHRASE

2. APPRENDRE À PRODUIRE UNE OU DES PHRASES EN FONCTION D'UNE INTENTION DONNÉE (PHRASES VERBALES OU NON VERBALES), EN RESPECTANT LES TROIS CRITÈRES REPRIS.

B.3. DES ACTIVITÉS D'EXERCISATION

- Il est important de proposer, le plus souvent possible, des activités mettant en œuvre au moins 2 phrases ;
- Le principe de variation reste une piste didactique de première valeur ⇒ on fait varier des éléments de la phrase et on observe ce qui se passe au niveau de la syntaxe, de la forme et du sens ;
- Les activités d'exercisation peuvent s'organiser en 3 types :
 - activités d'identification ⇒ identifier une phrase
 - activités de modification ⇒ modifier des éléments de la phrase
⇒ modifier l'ordre des éléments
 - activités de production ⇒ produire des phrases par imitation

⇒ produire des phrases de manière personnelle

C. Quelques pistes

C.1. L'ÉPREUVE

Revenons tout d'abord sur les difficultés majeures rencontrées dans l'épreuve de production écrite. Lorsque les élèves ne peuvent aligner plus de quelques mots, parfois à peine identifiables, ils doivent faire l'objet d'une attention particulière et se voir proposer essentiellement des exercices de structuration. Afin d'apporter une réponse appropriée aux difficultés rencontrées qui peuvent être de niveaux très différents, une différenciation des apprentissages devient incontournable.

Quelques copies d'élèves sont reprises pour illustrer quelques-unes de ces difficultés ; seule l'orthographe en a été corrigée. Le niveau auquel se situe l'obstacle est identifié : celui-ci peut se situer au niveau de **la phrase** (microstructure), des **relations entre les phrases** (mésostructure) ou **du texte** (macrostructure).

Je me déguise



Exemple 1

Production de l'élève	Difficultés rencontrées
<i>Aujourd'hui, j'ai décidé de me déguiser en martien. Je vis sur une planète. Je suis très grand. J'ai un gros casque sur la tête. Il a un pantalon rayé.</i>	Au niveau de la mésostructure : <ul style="list-style-type: none">• Les connecteurs entre les phrases ;• Gestion des éléments de reprise (les substituts) ;• La règle de la non contradiction.

Exemple 2

Production de l'élève	Difficultés rencontrées
<i>Aujourd'hui, j'ai décidé de me déguiser en dragon. J'ai mis un drôle de casque. J'ai mis un joli pantalon. J'ai mis une blouse avec des boutons à fleurs. J'ai mis une longue queue. J'ai aussi un petit nœud à mon cou.</i>	Au niveau de la microstructure : <ul style="list-style-type: none">• La structure identique pour toutes les phrases ; Au niveau de la mésostructure : <ul style="list-style-type: none">• Les connecteurs entre les phrases ;• Gestion des éléments de reprise (les substituts) ;

Exemple 3

Production de l'élève	Difficultés rencontrées
<p>Aujourd'hui, j'ai décidé de me déguiser en clown.</p> <p><i>J'ai trouvé une mallette. J'ai enfilé un pantalon. J'ai mis un chapeau noir. Et j'ai trouvé des longues chaussures et j'ai trouvé une fleur et je l'ai accrochée ma fleur à mon chapeau. et j'ai trouvé un nœud papillon. Et je suis comique.</i></p>	<p>Au niveau de la microstructure :</p> <ul style="list-style-type: none">• La structure répétitive des phrases ;• Le découpage en phrases ; <p>Au niveau de la mésostructure :</p> <ul style="list-style-type: none">• Les connecteurs entre les phrases.

Exemple 4

Production de l'élève	Difficultés rencontrées
<p>Aujourd'hui, j'ai décidé de me déguiser en extraterrestre. J'ai trouvé un casque et un chapeau. Aussi un pantalon rayé. Et aussi une belle blouse avec des étoiles. Aussi une petite valise. Et une veste avec des boutons fleurs. Et une cravate. Aussi j'ai une grande queue.</p>	<p>Au niveau de la microstructure :</p> <ul style="list-style-type: none">• La grammaticalité des phrases ; <p>Au niveau de la mésostructure :</p> <ul style="list-style-type: none">• Le découpage en phrases ;• Les connecteurs entre les phrases.

Exemple 5

Production de l'élève	Difficultés rencontrées
<p>Aujourd'hui, j'ai décidé de me déguiser en monstre. J'ai trouvé un pull avec des étoiles j'ai une valise et une longue queue j'ai deux yeux et un chapeau sur mon casque.</p>	<p>Au niveau de la mésostructure :</p> <ul style="list-style-type: none">• Le découpage en phrases. <p>Au niveau de la macrostructure :</p> <ul style="list-style-type: none">• La structure du texte descriptif : organisation de la description (ordre logique).

Pour les difficultés relevant de la micro- et de la mésostructure, une suggestion générale serait de reprendre les copies défectueuses en en corrigeant l'orthographe et en notant une idée par ligne. Les élèves sont alors invités à travailler successivement sur chacune des phrases et sur les relations entre elles.

Le principe est de procéder par étapes pour les amener à structurer leur production en phrases, à les « grammaticaliser » et à en diversifier la structure en respectant les règles d'acceptabilité sémantique et syntaxique, de cohérence ainsi que les standards formels.

Ainsi peut-on par exemple, en un premier temps, leur fournir les connecteurs dont ils auront besoin ; ceux-ci pourront par ailleurs s'intégrer, au fil des productions travaillées, dans une banque de connecteurs, évolutive, que les élèves auront à leur disposition pour leurs projets d'écriture ultérieurs.

Le même principe peut être appliqué pour constituer une banque de verbes, de substituts, de mots ou expressions permettant d'exprimer un enchaînement logique, chronologique, une relation de cause à effet, etc.

Pour ce qui concerne les difficultés relevant de la macrostructure, soulignons que les élèves ont été invités, dans le cadre de cette épreuve, à produire un écrit d'un type particulier : une description. Chaque type d'écrit a des caractéristiques spécifiques ; celles-ci doivent faire l'objet d'un apprentissage.

Nous proposons en annexe quelques éléments permettant d'appuyer l'apprentissage relatif à la production d'un texte descriptif.

Même si la diversité des textes est à l'honneur quand on aborde la question des apprentissages au deuxième cycle, il est recommandé aux enseignants de s'en tenir, en matière de production écrite, à un nombre limité de types d'écrit. Une continuité sera assurée avec les enseignants des années ultérieures pour aborder les autres types de textes¹³.

Dans les pages qui suivent une série d'activités concrètes sont proposées ; elles visent à mettre en œuvre les savoirs et savoir-faire développés dans la partie précédente et à exercer certaines de ces compétences qui font défaut aux élèves de 2^e année.

Chaque série d'exercices ou d'activités est amorcée par une question qui doit figurer parmi celles que les enseignants se posent à propos de la mise en place d'activités de production écrite.

C.2. À PARTIR DE QUAND PEUT-ON METTRE L'ÉLÈVE EN SITUATION D'ÉCRITURE ?

Dès l'école maternelle !

- La dictée à l'adulte permet à l'enfant de saisir comment s'élabore un texte à un moment où il est capable de concevoir et d'énoncer des messages scriptibles mais où il est incapable de les écrire ;
- L'album de la classe avec :
 - des textes de référence
 - des textes d'enfants (textes narratifs, poétiques...).
 - des tableaux référentiels (petits textes, comptines, chansons...)

On prendra l'habitude de dater et de signer les textes produits.

- Les listes (prénoms, jours, couleurs...).

¹³ Lors d'une évaluation externe précédente (1996), les élèves de 3^e année primaire ont été amenés à rédiger un autre genre d'écrit (une carte postale destinée à donner des informations sur l'adresse et les heures d'ouverture de la piscine). Les difficultés ont été illustrées par des copies, analysées en détail et des propositions didactiques ont été avancées pour lever ces obstacles. La référence des Pistes didactiques relatives à cette épreuve figure en annexe.

Dès les premiers jours de classe en 1^{re} année : le cahier de phrases

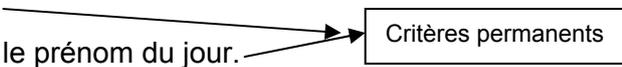
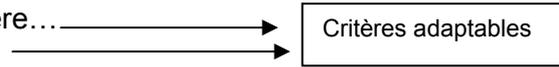
Voici quelques exemples d'activités qui permettent d'entrer directement dans l'écriture, en travaillant sur l'unité PHRASE.

◆ La phrase du jour

Chaque jour, l'enseignant et les élèves inventent une phrase qui répond à certains critères. Au début, l'enseignant pourra passer auprès de chaque élève pour l'aider à écrire la phrase que ce dernier a créée mais petit à petit, l'élève prendra seul en charge la création et l'écriture.

Par exemple : la phrase à produire est en relation avec le « prénom du jour » tel qu'on le trouve sur un calendrier du genre « petit farceur ».

Les critères suivants doivent être respectés :

- La phrase contient le prénom du jour.
 - Elle se termine par un mot qui rime avec le prénom du jour.
- 
- Critères permanents
- Elle doit faire rire, rendre triste, mettre en colère...
 - On peut poser une question, s'exclamer, etc.
- 
- Critères adaptables

Ces critères sont adaptables et évolutifs. Ils permettent de varier et d'enrichir les aspects de la production de phrases. Cette activité permet d'aider les élèves à maîtriser progressivement les compétences ciblées.

◆ La composition de phrases à l'aide du capital-mots (boite à mots)

Plusieurs alternatives sont possibles :

1. L'élève compose librement des phrases au départ des étiquettes de la boîte à mots (mots de différentes natures → des articles, des mots outils, des connecteurs, des adjectifs ; des adverbes, etc.), sans oubli de mots et en respectant le sens de l'écriture. On fera oraliser les productions de manière à identifier collectivement les « anomalies », par exemple les oublis de mots,...
2. L'élève compose une phrase énoncée par l'enseignant (en fonction du capital-mots donc du lexique que l'élève maîtrise à la lecture).

On peut ensuite jouer sur différents aspects :

☞ **Permutation des mots :**

*Le petit garçon a un chien.
Le garçon a un petit chien.*

☞ **Variations**

*Valérie a perdu une dent.
Valérie a perdu un cahier.
Maman a perdu une dent.*

☞ **Amplification de la phrase**

Cette nuit, Valérie a perdu une petite dent.

Cette nuit, Valérie a perdu une petite dent pendant qu'elle dormait.

☞ **Composition de deux phrases ou plus.** Le but est ici que l'élève perçoive la notion de segmentation de la phrase.

Valérie a perdu une dent. Maintenant, il y a un petit trou.

3. L'élève invente une phrase en ajoutant un complément de phrase donné (**à l'aide de ses étiquettes et individuellement**).

le lieu

dans le jardin

Juliette fait du vélo dans le jardin.

Dans le jardin, Juliette fait du vélo.

le temps

le matin

ou

Juliette fait du vélo le matin.

Le matin, Juliette fait du vélo.

la manière

Avec plaisir

ou

Juliette fait du vélo avec plaisir.

Avec plaisir, Juliette fait du vélo.

4. L'élève invente une phrase contenant un complément de phrase.

Khalil mange sa collation dans la cour.

...

Quel est l'intérêt de ce type d'exercices ?

- a) Ces activités permettent aisément une différenciation des apprentissages. Chaque élève évolue à son rythme et se voit « grandir ».
L'aide apportée par le titulaire sera fonction des besoins de chacun. Certains seront seulement capables d'oraliser alors que d'autres pourront construire et réécrire une phrase syntaxiquement correcte.
Progressivement, l'enfant se détachera des référentiels et deviendra de plus en plus autonome.
- b) Au début, l'enseignant aidera évidemment l'enfant dans le choix des étiquettes-mots au niveau orthographique : a/à ; dent/dents. Progressivement, quelques règles simples pourront être mises en évidence (ex. pluriel des noms). On pourra aussi travailler par analogie (ex. tu choisis le « à » comme dans « à l'école »).

Un conseil...

L'élève doit disposer d'un référentiel mots-outils (mural et/ou individuel) afin d'intercaler les « petits mots » nécessaires (un, des, dans, sur...).

◆ Le carnet de phrases

Alors que pour certains exercices, il s'agira de gérer les différences individuelles dans les étapes du travail à la portée des élèves, ici, tous sont capables de produire puisqu'ils ont tout le matériel de base sous la main. Il s'agit d'un petit cahier découpé en 3 bandes horizontales sur lesquelles l'enseignant (et/ou l'élève) écrit une phrase en 3 parties. On peut alors composer des phrases par combinaison des différentes parties.

Page 1

<i>Juliette</i>
<i>a perdu</i>
<i>une dent ?</i>

Page 2

<i>Le chien</i>
<i>a mordu</i>
<i>mon petit frère.</i>

Page 3

<i>Madame</i>
<i>lit</i>
<i>une histoire.</i>

Page 4

<i>Pierre</i>
<i>n'a pas mangé</i>
<i>ses tartines !</i>

En mélangeant les différentes parties, on obtient des phrases acceptables ou non acceptables d'un point de vue sémantique, grammaticales ou agrammaticales d'un point de vue syntaxique

On peut donc faire varier la consigne autant qu'on le souhaite.

Juliette a mordu mon petit frère.

Madame a perdu ses tartines.

Le chien n'a pas mangé une histoire.

C'est évidemment l'occasion de varier les types et formes de phrases et d'entraîner l'élève à lire avec l'intonation imposée par les signes de ponctuation.

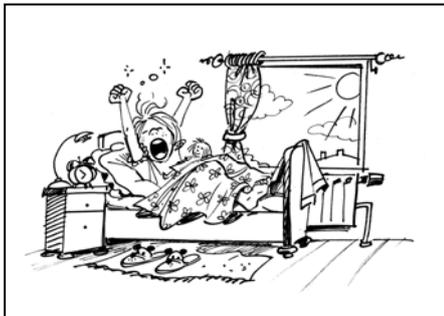
Alternative

Proposer une découpe verticale afin que les phrases ne soient pas ainsi interrompues, ce qui ne correspond pas à la réalité de notre écriture horizontale. On suggérera également d'élaborer plusieurs carnets afin de faire varier la construction des phrases et de dépasser la structure classique Sujet – Verbe – Complément.

◆ Produire des phrases / produire un texte

Nous reprenons ici une **activité couramment pratiquée dans les classes**. Il s'agit de faire légénder chaque image avec, croit-on, l'objectif de construire un texte qui raconte l'histoire représentée en images.

1.



Luna se lève.

2.



Luna se lave les
dents dans la salle
de bain.

3.



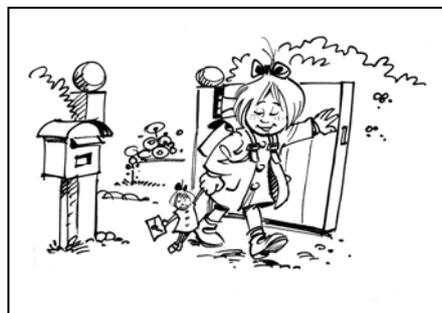
Luna s'habille.

4.



Luna mange ses
céréales et boit
son lait.

5.



Elle prend son
cartable et sa
poupée.

6.



Elle part à l'école
avec son ami
Pablo.

Mais le risque est grand de renforcer un travers fréquent chez les jeunes scripteurs, celui de juxtaposer des phrases construites toutes sur le même moule et non reliées entre elles par des connecteurs.

Luna se lève. Luna se lave les dents dans la salle de bains. Luna s'habille. Luna mange ses céréales et boit son lait. Elle prend son cartable et sa poupée. Elle part à l'école avec son ami Pablo.

Insistons dès lors sur la nécessité d'encadrer cet exercice en prenant un certain nombre de précautions au niveau de la consigne donnée et/ou prévoir des prolongements qui vont permettre de transformer le premier jet et en faire ainsi un outil d'apprentissage.

Par exemple :

- on peut, d'emblée quand on présente cet exercice aux élèves , ou une fois qu'ils ont produit leur premier jet, leur fournir une liste de connecteurs qu'ils devront placer dans leur production pour en établir la chronologie, les relations de cause, les liens logiques, etc. ;
- on peut leur fournir des séries d'images qui peuvent être ordonnées selon des chronologies différentes pour produire des histoires différentes (moyennant l'emploi de connecteurs différents).

C.3. COMMENT DONNER L'ENVIE D'ÉCRIRE ? COMMENT MOTIVER ?

◆ Les jeux sur la langue

C'est en manipulant la langue, en la triturant et en opérant sur elle que l'on permet également de développer la fonction créatrice et de prendre conscience du pouvoir des mots. La dimension « plaisir d'écrire » est rencontrée lorsqu'il s'agit d'étonner le lecteur, de le faire rire, de le faire réagir.

Exemples :

- les charades ;
- les calligrammes (texte, souvent poétique, dont la disposition évoque le thème) ;
- les acrostiches (poème dont chaque vers commence par chacune des lettres d'un nom propre ou ...)

◆ Des titres déclencheurs

- *Le zoo des animaux fantastiques*
- *L'ogre et le petit fantôme*
- *La petite fille qui collectionnait les images*
- *La bibliothèque vivante*

◆ La phrase cachée

L'enseignant donne à chacun des élèves un papier sur lequel figurent 2, 3 mots. Les élèves sont invités à écrire un texte dans lequel ces mots figureront.

Après écriture, chaque élève lit son texte et les autres tentent de repérer les mots imposés.

◆ Les boîtes à histoires

On constitue 3 boîtes pour faire écrire des histoires :

- une boîte « personnages » ;
- une boîte « lieux » ;
- une boîte « perturbations » qui contient des étiquettes annonçant des événements perturbateurs.

L'élève tire des étiquettes et il rédige une histoire.

◆ La boîte à images :

On sélectionne dans des magazines des images diverses (images insolites, publicités...) que l'on rassemble dans une « boîte à images ».

Un élève (ou un groupe d'élèves) tire au sort une image.

Pendant 5 à 6 minutes, l'élève écrit 5 mots en rapport avec l'image (on peut préciser la nature des mots : noms, adjectifs, verbes). Les images sont ramassées et il ne reste plus que les listes de mots. Chacun écrira une histoire où tous les mots sont utilisés. On peut aussi s'échanger les listes de mots.

◆ Le mur d'affichage

Il accueille les productions particulières des élèves. Diverses possibilités à adapter :

- un panneau permanent qui reçoit n'importe quelle production ;
- un panneau à thème : le mur de la poésie, le mur des slogans publicitaires, le mur des images humoristiques, le mur des jeux de mots, ...

Une condition : que le produit fini soit correct et lisible.

C.4. COMMENT GÉRER L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES ÉLÈVES ?

◆ VARIER L'ORGANISATION DU TRAVAIL

⇒ *Travail en ateliers*

Il permet une différenciation des compétences travaillées

Par exemple :

- Inventer la fin d'une histoire en petits groupes puis confronter les productions en grands groupes ;
- Pour participer au journal de l'école, chaque groupe construit un texte sur un sujet qui lui est propre.

La phase collective ne doit pas être trop longue sinon un seul élève écrit pendant que les autres sont spectateurs ou réduits à des tâches annexes (chercher un mot dans le dictionnaire, etc.)

⇒ *Travail en duos (sorte de monitorat)*

Les consignes doivent être claires : qui écrit ? qui aide ?

L'enseignant joue un rôle important dans la constitution des duos afin de rendre l'apport mutuel le plus constructif possible.

⇒ *Travail en contrat*

Chaque enfant progresse à son rythme et peut s'auto-évaluer.

Conditions de réussite :

- 1) L'enseignant veille à interagir avec chaque enfant pendant et en fin de contrat.
- 2) L'enseignant fixe des échéances et veille à ce que chacun les respecte.

ATTENTION !

Ne pas perdre de vue qu'écrire est avant tout un acte individuel. Donc, in fine, chacun devra être capable de produire seul un écrit.

◆ FURNIR LES OUTILS, LES AIDES NÉCESSAIRES

Apporter une aide individualisée

⇒ **Avec les élèves en difficulté, ceux qui ne démarrent pas :**

- pratiquer la dictée à l'adulte (pour aider l'élève à vaincre le « vertige de la page blanche ») → « modèle opératif » ;
En même temps qu'il écrit, l'enseignant se pose des questions et dit les stratégies qu'il applique. L'enfant peut alors observer l'adulte en train d'écrire et se rendre compte du chemin à parcourir pour rédiger un texte.
- fractionner la tâche d'écriture : un premier jet où l'on se centrera sur le contenu et un deuxième jet où l'on se focalisera sur la forme ;
- alterner phases d'écriture et de révision en conservant le toilettage orthographique pour la fin. Dans le premier jet, laisser la place nécessaire pour les corrections ;
- préparer l'activité en travaillant préalablement la situation de communication (but, destinataire, caractéristiques du type d'écrits...) et le contenu. Ainsi, l'enfant pourra se concentrer davantage sur les opérations de mise en texte ;
- demander à l'élève une relecture de son texte à voix haute.

⇒ **Avec les élèves qui rédigent mais ne maîtrisent pas encore bien certaines règles liées au fonctionnement de l'écrit :**

- repérer les difficultés et organiser des activités de structuration en grammaire, conjugaison, vocabulaire et orthographe à partir des productions des élèves.
- établir des fiches d'aide à classer dans le référentiel d'expression écrite.

Par exemple :

Comment écrire un dialogue ?

Comment éviter de répéter les mêmes mots ?

Quels connecteurs (ou mots-liens) puis-je insérer dans mon texte ?...

- rappeler les caractéristiques des textes (par exemple les caractéristiques du texte descriptif pour rédiger « Je me déguise »)

Quelques caractéristiques du texte descriptif
<ul style="list-style-type: none">- On les trouve dans les romans, les lettres, les poèmes, les journaux, les revues, ...- La description raconte ce que l'œil et parfois l'imagination a vu, perçu.- La description doit être précise, minutieuse. Le lecteur doit pouvoir visualiser intérieurement l'élément décrit.- Ne pas confondre description et inventaire. Dans une description, on choisit consciemment certains éléments tandis que dans un inventaire, on les énumère tous.- La description doit être organisée dans un certain ordre : de gauche à droite, d'avant en arrière, du général au particulier, de l'ensemble au détail....- En général, le texte est écrit à la 3^e personne.

Susciter l'entraide entre élèves

Inviter l'élève à recourir aux ouvrages de références :

Dictionnaire (voir quelques titres dans la bibliographie) et/ou référentiels construits d'expression écrite.

Un exemple de synthèse à construire progressivement avec les élèves : le texte descriptif



POUR ÉCRIRE UN PORTRAIT...

➤ Connaître l'intention : portrait, avis de recherche, caricature...

➤ Le portrait complet d'une personne comporte :

1) *un portrait physique.*

- Suivre un ordre logique (de la tête au pied - de l'allure générale au visage...).
- Utiliser * des adjectifs qualificatifs (*des cheveux noirs*)
 - * des groupes nominaux prépositionnels (*des cheveux à la noirceur rare*)
 - * des propositions relatives (*des cheveux qui avaient un reflet d'ébène*)
 - * des comparaisons (*des cheveux noirs comme du charbon*)

2) *un portrait moral.*

Qualités, défauts et traits de caractère particuliers.

💡 Ne pas mélanger la description physique et le portrait moral.

➤ Attention aux répétitions

- Ne pas répéter il... elle...
- Varier l'emploi de ETRE et de AVOIR (*Elle a des cheveux roux. ⇨ Ses cheveux sont roux.*)
- Utiliser des synonymes

➤ Utiliser un vocabulaire précis et bien choisi.

➤ S'exprimer à la 3^e personne (sauf dans l'autoportrait).

C.5. COMMENT CORRIGER ET ÉVALUER LES ÉCRITS ?

1. EN PRIORITÉ...PENDANT L'ACTIVITÉ DE PRODUCTION D'ÉCRITS

L'intervention la plus efficace est celle en cours d'activité, « à chaud », lorsque l'enfant écrit. C'est aussi à ce moment que l'enseignant peut recueillir le plus d'informations sur les attitudes, les représentations et les difficultés des élèves.

2. APRÈS LA PRODUCTION

Un conseil : ne pas vouloir TOUT corriger dans TOUS LES ÉCRITS

L'écrit qui sera publié, affiché ou envoyé doit être irréprochable.

Pour les autres écrits (étapes intermédiaires dans l'apprentissage), on cible une ou deux difficultés et on corrige uniquement (ou en priorité) les erreurs liées à celles-ci.

L'auto-correction

- La banque de mots peut être utilisée comme outil de vérification orthographique des mots spécifiques au texte produit.
- Certaines erreurs doivent être rectifiées par l'élève lui-même : tout ce qui a fait l'objet d'un apprentissage spécifique au cours des activités précédentes
→ renvoyer l'élève aux référentiels individuels et/ou collectifs.

La correction collective

En groupe-classe (un outil précieux : le rétroprojecteur) ou en petits groupes.

La correction par l'enseignant

- L'enseignant corrige le texte et indique à l'élève quelques erreurs qu'il peut corriger seul à l'aide de ses référentiels.
 - ☛ Ne pas exiger de l'enfant des corrections qu'il n'est pas encore capable d'effectuer.
→ risque de découragement, de démotivation !
- Utiliser un code de correction à mettre au point avec les élèves.

Dans un souci de différenciation, en fonction des difficultés de chacun, on souligne l'erreur dans le texte ou on l'indique dans la marge.

- ☛ Utiliser le même code d'année en année !

La correction orthographique

Il ne faut pas hésiter à corriger soi-même l'orthographe des élèves dans un premier temps. Il est parfois plus simple et plus clair de recopier le texte de l'élève, à l'ordinateur ou directement dans son cahier, en corrigeant immédiatement les erreurs que l'élève n'est pas encore capable de corriger lui-même et en laissant uniquement celles qu'il pourra corriger seul ou avec l'aide de son enseignant(e) (exemple : structure de la phrase, ajout des connecteurs, ...).

Cela ne prend pas beaucoup de temps dans les classes de 1^{re} et 2^e années car les élèves n'écrivent pas encore de très longs textes (sauf exception).

L'orthographe intervient trop souvent comme première préoccupation dans la correction des écrits de nos élèves. Si on veut éviter que la production écrite ne se réduise à une leçon d'orthographe ou à une activité de recherche au dictionnaire, il est important de bien cibler la compétence travaillée à chaque étape de la production de l'élève.

L'orthographe est une des compétences parmi les autres.

C.6. COMMENT ORGANISER LES RÉFÉRENTIELS D'EXPRESSION ÉCRITE ?

UNE RÈGLE : FAVORISER LA CONTINUITÉ DANS L'APPRENTISSAGE

Il est indispensable de permettre aux enfants d'emmener avec eux le matériel construit : référentiels, jeux, affiches, panneaux, livres...

Ces outils devront évidemment trouver une place l'année suivante. L'enseignant peut commencer par un texte vu l'année précédente et l'enrichir, compléter les observations et les constats en fonction de ses objectifs propres.

Il est donc important que l'enfant conserve des traces de ses productions et de ses apprentissages.

Quand les élèves conservent et utilisent pendant plusieurs années les référentiels construits :

- leurs acquis se consolident, s'affinent ;
- des liens entre le travail de plusieurs années scolaires se créent et cela favorise la cohérence dans la programmation mise en place par l'équipe enseignante ;
- tout le monde gagne du temps.

Des principes à respecter

- Un même cadre organisationnel de la 2^e à la 6^e année, à compléter et à adapter au fur et à mesure de la construction des notions.
- Pas de double emploi avec des documents existants (dictionnaires, ...)
- Ne pas mélanger référentiels (synthèses) et exercices.

En guise de synthèse ...

- **Apprendre à écrire : une priorité.** Il ne s'agit pas seulement de faire écrire les élèves mais de **leur apprendre à écrire**. Nous insistons sur le fait que cet apprentissage doit commencer avant la 2^e année ;
- La production d'écrits ne se limite pas aux récits et aux textes narratifs. Il convient donc de **veiller à diversifier les écrits et les situations « authentiques » dans lesquelles la production de mots, de phrases, de textes prend tout son sens ;**
- Produire de l'écrit ne veut pas nécessairement dire produire un texte : il s'agit de créer toute une série de situations qui vont permettre de travailler une compétence précise du savoir-écrire ;
- A côté de ces situations d'apprentissage, on peut aussi développer **des situations où la production écrite n'est pas orientée vers la communication ou vers un objectif précis** : on écrit pour s'amuser (par exemple : productions personnelles pour travailler la rime, pour jouer avec les mots, etc.) ;
- Des situations vécues dans le quotidien de la classe, quelle que soit l'activité ou la discipline abordée, sont des occasions de produire de l'écrit. Cependant il est essentiel de **PLANIFIER régulièrement des moments d'écriture**. Ceux-ci pour mettre à jour le journal de classe, pour produire un texte personnel, un résumé en histoire, ou pour travailler une compétence bien ciblée du savoir-écrire. Insistons sur l'importance d'imprimer un rythme régulier à ces activités ;
- **La correction orthographique** est une préoccupation qui devrait intervenir en dernière étape du processus de la production écrite ;
- La production écrite doit être bien distinguée des activités de copie et de graphisme et **sera associée le plus souvent possible à la lecture**. Par exemple, le travail sur les connecteurs, en expression écrite se fera au départ de phrases et de courts textes utilisés pour l'apprentissage de la lecture.

C'est en écrivant ... et en lisant que les élèves apprendront à écrire. La rencontre du Lire et de l'Ecrire devrait se faire selon une conception du :

<i>Tout</i>	<i>Des activités vraies, complexes par nature, qui défient l'enfant.</i>
<i>Tout de suite</i>	<i>Un apprentissage dynamique confié à l'enfant dès son entrée à l'école maternelle. Ex. La dictée à l'adulte, l'album de la classe...</i>
<i>Tout le temps</i>	<i>Un souci de quotidienneté et de continuité.</i>
<i>Différemment</i>	<i>Un souci de variation des activités, des supports.</i>

ÉCRIRE : POUR QUI ?	ÉCRIRE : QUOI ?	ÉCRIRE : QUAND ?	ÉCRIRE : COMMENT ?
Motivation Écrire pour les autres (communiquer) Écrire pour soi	Des écrits diversifiés	De nombreux moments d'écriture. Une nécessaire planification	Les objectifs d'apprentissage Les connaissances à développer Les techniques d'écriture. L'évaluation
Écrits spontanés Écrits provoqués	Supports diversifiés Écrits utilitaires Écrits « plaisir »	Moments libres d'écriture Écriture journalière (rituel)	La place du « brouillon » Les activités de structuration L'organisation des cahiers et référentiels
Un but pour écrire	Des « objets » à écrire	Du temps pour écrire	Des moyens pour écrire



Trois grandes fonctions du discours (+ une)

FONCTION	OBJECTIFS DE L'ÉMETTEUR	EXEMPLES
EXPRESSIVE	AGIR SUR LES ÉMOTIONS DU LECTEUR	RÉCIT, CONTE NOUVELLE, ...
CONATIVE*	AGIR SUR LES COMPORTEMENTS DU LECTEUR	MODE D'EMPLOI, RÈGLEMENT, ...
RÉFÉRENTIELLE	AGIR SUR LES CONNAISSANCES DU LECTEUR	COMPTE RENDU, MONOGRAPHIE, ...
POÉTIQUE	AGIR SUR LA FORME DU MESSAGE	PUBLICITÉ, JEU DE MOT, ...

* **conative** : qui, dans un message linguistique, est destiné à produire un certain effet sur le récepteur.

BIBLIOGRAPHIE

Des ouvrages de littérature pour enfants

LE SAUX A., *Ma maîtresse a dit qu'il fallait bien posséder la langue française*, Rivages¹⁴.

MC NAUGHTON, ALBAN AHLBERG ET COLIN, *Le cirque*, Collection « Tu tires et tu ris », Productions d'enfants.

MALINEAU J.H., *Chats mots*, Albin Michel.

PEF, *La belle lisse poire du prince de Motordu*, Albums Gallimard Jeunesse.

MESSENGER N., *Imagine*, Seuil jeunesse.

RIVAIS Y. (1992), *Jeux de langage et d'écriture*, Editions RETZ.

Des références didactiques

CEBE S., GOIGOUX R., THOMAZET S. (2003), *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*.

CLERINO A. (1992), *Ecrire par plaisir*, Editions de l'Ecole.

DI FABRIZIO A., WILKIN M.(1996) , *Stratégies pour lire/écrire*, Labor.

GIASSON J. (1990), *La compréhension en lecture*. Bruxelles. De Boeck Université.

GIASSON J. (1995), *La lecture, De la théorie à la pratique*. Bruxelles. De Boeck. Outils pour enseigner.

GOIGOUX R. (2003)., *Enseigner la compréhension, L'importance de l'auto-régulation* in GAONAC'H D., FAYOL M. (Eds), *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia*. Hachette Education.

GOIGOUX R., THOMAZET S. (2002). *Pratiques et conception de l'enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté. Les actes de lecture*, p. 1-17.

JOLIBERT A., groupe d'Ecouen, *Former des enfants producteurs de textes*, Hachette.

LANDROIT H. (1997), *50 jeux de langue pour l'école*, Communauté française.

LANDROIT H. (2004), *100 jeux de langue à l'école et ailleurs*, Communauté française.

PASA L., FIJALKOW J. (2000), *Didactique de l'écrit : simplifier la langue ou la présenter dans sa complexité ?*, Caractères n°2.

WARNANT L. (2006), *Orthographe et prononciation du français*, De Boeck.

WARNANT L. (1987), *Dictionnaire de la prononciation française dans sa norme actuelle*, Duculot.

Des dictionnaires destinés aux élèves

COUTE B. (2005), *Mon premier dictionnaire 4/7 ans*, Gallimard Jeunesse.

DEMEYERE J.(2007), *Eurêka, Dictionnaire orthographique pour écrire tout seul*, De Boek.

MEUTER C. (1998), *Mes premiers mots illustrés*, Plantyn.

Larousse des Maternelles, Dictionnaire des 4/6 ans (2002), Larousse.

Mon premier Larousse, Dictionnaire des 4/7 ans (1999), Larousse

¹⁴ Du même auteur, il existe plusieurs titres du même type : Papa m'a dit – Mon copain Max m'a dit – Interdit/Toléré – etc.

Annexes

Référentiel évolutif : exemple 1

Entrée graphique (la lettre)	Entrée phonique (le son)
 / /	 []

Une première synthèse des deux points de vue

		
 []		
 []		

Une deuxième synthèse avec classement des mots

						
 []						
Que peut-on observer ? 						
 []	[]	[]				
Que peut-on observer ? 						

Référentiel évolutif : exemple 2

1^e ET 2^e ANNÉES

On entend []	
<p style="text-align: center;">On voit / /</p>	<div style="text-align: center;"> <p>On voit autre chose</p> </div> <p style="text-align: center;">/ /</p>

On entend []			
<p style="text-align: center;">On voit / /</p>	<p style="text-align: center;">On voit / /</p>	<p style="text-align: center;">On voit / /</p>	<p style="text-align: center;">On voit ...</p>

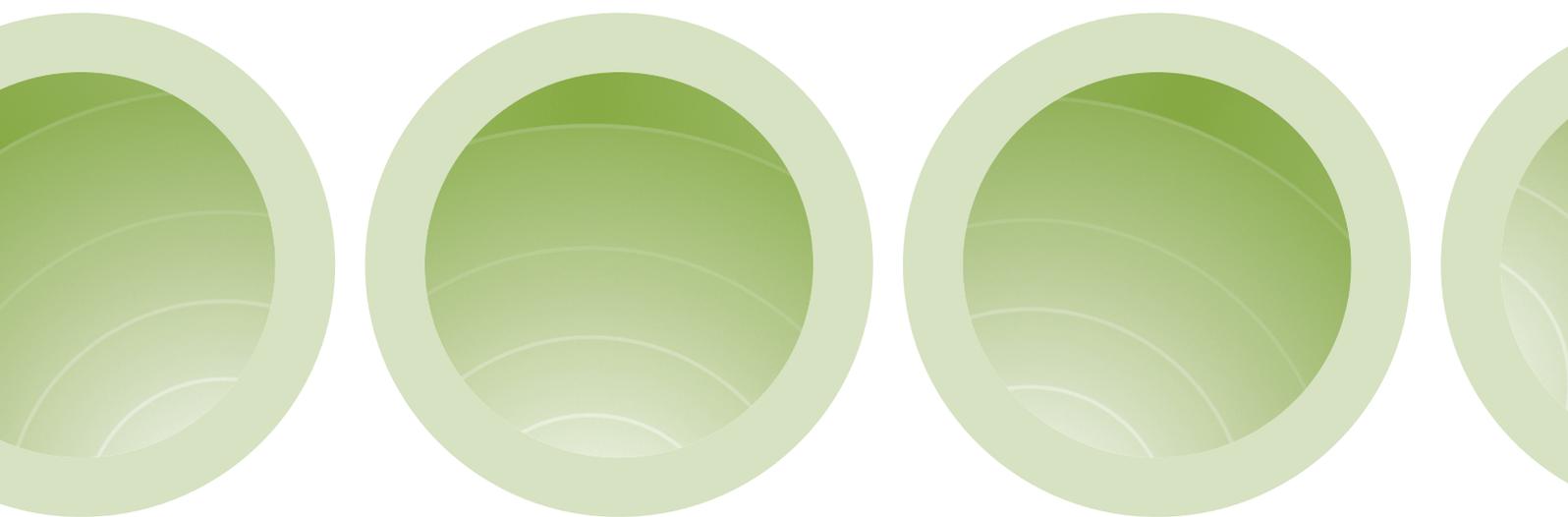
3^e ANNÉE

On entend []			
<p style="text-align: center;">On voit / /</p>	AU DÉBUT	À L'INTÉRIEUR	À LA FIN
/ /			
/ /			
/ /			

	<p style="text-align: center;">On voit G </p>		
	AU DÉBUT	À L'INTÉRIEUR	À LA FIN
On entend []			
On entend []			
On n'entend « rien »			
On entend autre chose			

Exemple d'agenda pour structurer une pratique régulière d'activités variées de productions écrites

SAVOIR ÉCRIRE - Fiche de programmation		CYCLE :		Année scolaire :
SITUATIONS D'ÉCRITURE	ACTIVITÉS MENÉES AU...			TYPES DE TEXTES PLUTÔT...
	1 ^{er} trimestre	2 ^e trimestre	3 ^e trimestre	
<p>Situations « décrochées » d'un projet. Activités ludiques.</p> <p style="text-align: center;">ÉCRIRE POUR LE PLAISIR D'ÉCRIRE</p>				
<p>Écrire dans le cadre des projets de vie de la classe.</p> <p style="text-align: center;">ÉCRIRE DANS LA VIE DE TOUS LES JOURS</p>				
<p>Écrire dans le cadre de projets plus importants.</p> <p style="text-align: center;">ÉCRIRE POUR RÉALISER</p>				
<p>Situations créées pour des motifs d'ordre pédagogique (acquisition de connaissances, développement de compétences).</p> <p style="text-align: center;">APPRENDRE POUR MIEUX ÉCRIRE</p>				



Ministère de la Communauté française
A.G.E.R.S. - Service général du Pilotage du système éducatif

D/2007/9208/26