

Une démarche d'entrée dans la culture de l'écrit

Maison des Petits – FPSE
Genève

**Document d'accompagnement des séquences audiovisuelles
illustrant la démarche en classe**

Martine Auvergne,
Kristine Balslev,
Katia Mazurczak,
& Madelon Saada-Robert

2003/2012

Table des matières

Une démarche d'entrée dans la culture de l'écrit / Introduction	2
1. L'enchaînement de situations-problèmes pour entrer dans l'écrit	3
2. Les phases du déroulement des situations-problèmes et leurs objectifs	5
2.1. La Lecture / écriture provisoire	6
2.2. La Dictée à l'adulte	8
2.3. Le Texte de référence	9
2.4. La Production textuelle orthographique	10
3. Les supports textuels pour la lecture écriture	11
4. L'alternance séquentielle entre situations-problèmes et activités spécifiques	12
5. Les activités spécifiques autour des 4 situations-problèmes	13
6. Les principes généraux de la démarche et le guidage interactif	16
7. Les stratégies construites et activées par les élèves dans les 4 situations	18
8. La progression dans l'enseignement / apprentissage au cycle élémentaire	20
9. Quelques définitions utiles	21
Références bibliographiques	25

Préambule

Ce document a été initialement conçu en 2003 comme un outil formateur d'accompagnement du DVD qui retrace le déroulement des *quatre situations didactiques d'entrée dans l'écrit*, élaborées et analysées à la Maison des Petits (Genève)¹. Il était déjà partie intégrante des travaux que le GREF (Groupe de référence pour l'enseignement du français, CIIP) a effectués en 2002-03 en relation avec le PECARO (Plan d'études cadre pour la Romandie) et ensuite avec le PER (Plan d'Etudes Romand), pour le premier cycle de l'école obligatoire.

En 2012, lors de la mise à disposition des cantons romands par la CIIP d'un nouveau Moyen d'enseignement apprentissage de la lecture/écriture, intitulé *Des albums pour dire, écrire, lire* et d'un Guide pour l'enseignant intitulé *Dire, écrire, lire au Cycle 1 de l'école Romande*, ce document se devait d'être mis à jour. La raison principale en est que la démarche d'entrée dans l'écrit présentée ci-dessous, notamment par les *situations d'écriture* qu'elle met en avant, est ancrée sur les recherches menées à la Maison des Petits depuis les années 1980².

Précisons que la mise à jour 2012 du présent document ne modifie en rien le contenu présenté en 2003 mais spécifie, notamment par des notes de bas de page, certaines articulations avec le nouveau moyen et le guide destinés au Cycle 1 de l'école romande.

Une démarche d'entrée dans la culture de l'écrit

Les quatre situations didactiques³ qui composent la démarche d'entrée dans l'écrit élaborée à la Maison des Petits ont pour nom : la Lecture écriture émergente provisoire, la Dictée à l'adulte, le Texte de référence et la Production textuelle orthographique. Dans ce document, leur déroulement pas à pas est décrit, avec les composantes qui y sont travaillées et les objectifs qui les sous-tendent, faisant apparaître la progression qui mène de la première à la quatrième de ces situations. Y figurent également les gestes professionnels du « guidage interactif » à charge de l'enseignant et les stratégies que les élèves peuvent y mettre en œuvre pour apprendre. Le DVD⁴ qui porte sur les quatre situations didactiques mentionnées, avec ce document qui en constitue l'accompagnement, sont destinés à la formation en didactique de la

¹ La Maison des Petits est une école publique du canton de Genève, rattachée à l'université par un contrat bipartite DEP-FPSE. Ce document a été réalisé par l'équipe des enseignantes et des chercheurs.

² Plusieurs autres sources ont abouti au nouveau moyen et au guide pour le Cycle 1 : le PER, le document fribourgeois sur les composantes du lire-écrire (2008), les pratiques émergentes de ces dernières années en Suisse romande et les travaux récents en didactique du Français, en particulier pour l'oral.

³ Même si le moyen et le guide CIIP 2012 parlent d'« activités » de lecture/écriture, le terme de situation didactique est conservé ci-après. Il se réfère à une dimension plus large que celle d'activité dans la mesure où une situation renvoie à plusieurs phases donc à plusieurs activités.

⁴ Les prises de vue vidéo et le montage du DVD ont été effectués en fin d'année scolaire 2002 par V. Claret-Girard, M. Auvergne et K. Balslev ; les deux premières étaient enseignantes détachées à la recherche et la troisième assistante-doctorante. Ces vidéos retracent les moments forts de la démarche pratiquées à la Maison des Petits mais ne sont en aucun cas des « modèles » à « appliquer à la lettre » sans en connaître les fondements et les objectifs poursuivis. C'est la raison pour laquelle le présent document en constitue un complément incontournable. Par ailleurs, n'ayant pas été produites par un professionnel de l'image, les vidéos présentent des défauts techniques que les objectifs de formation devraient être à même de minimiser en les explicitant.

lecture/écriture au Cycle 1 de l'école obligatoire (4-8 ans), principalement pour les étudiants⁵ en formation initiale, les enseignants en formation continue, les formateurs et les cadres pédagogiques de l'école.

Précisons en outre qu'il s'agit d'un document volontairement « lacunaire » dans le sens qu'il contient seulement les *points forts* de la démarche ; c'est la raison pour laquelle il nécessite *l'intervention d'un formateur*.

Dans les pages qui suivent, sont présentés successivement : 1) *les caractéristiques des quatre situations-problèmes* qui constituent la démarche d'entrée dans l'écrit ainsi que leur progression ; 2) *les phases du déroulement* de chacune des quatre situations ; 3) *les caractéristiques des supports textuels* sur lesquels reposent les quatre situations-problèmes ; 4) le principe de *l'alternance entre situations-problèmes et activités spécifiques* propre à chaque séquence didactique ; 5) des propositions *d'activités spécifiques* ; 6) *les principes généraux* de la démarche et du *guidage interactif* ; 7) *les stratégies que les élèves construisent et activent* pour lire/écrire dans chacune des quatre situations ; enfin 8) la *progression dans l'enseignement apprentissage de la lecture/écriture au Cycle 1*.

1. L'enchaînement de situations-problèmes pour l'entrée dans l'écrit ; la progression dans l'enseignement apprentissage

Les situations didactiques pour l'entrée dans l'écrit ne sont pas considérées comme des activités isolées les unes par rapport aux autres, mais comme des situations-problèmes complexes⁶, la première contenant déjà les composantes du savoir « langue écrite » qui sont reprises et complexifiées dans les suivantes (fig.1). En cela, elles contrastent avec une présentation dans laquelle les composantes sont travaillées séparément les unes des autres, pour finir par une intégration que l'élève devrait être capable d'opérer tout seul ! Au contraire, la proposition de travailler toutes les composantes en réseau d'une part, et selon une progression qui suit le cycle 1 en entier d'autre part, a pour objectif de permettre à l'élève de donner un sens plus clair à son apprentissage.

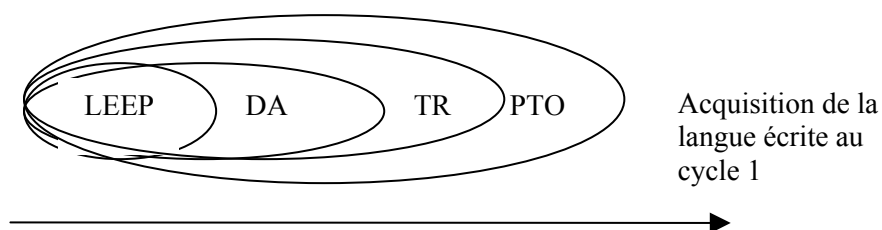


Fig.1 Emboîtement des situations-problèmes de lecture/écriture au cours du Cycle 1 (4-8 ans)

⁵De même que pour les enseignants, le masculin générique est utilisé et se réfère aux personnes des deux genres.

⁶ Les situations-problèmes se définissent par le fait qu'elles constituent un défi pour l'élève, celui d'être placé en situation de non-réponse immédiate, et donc de construction de nouvelles connaissances élaborées en interaction avec les pairs et l'enseignant. Elles sont dites complexes dans le sens qu'elles touchent à plusieurs composantes à la fois, en les *intégrant* les unes aux autres et non pas dans le sens d'une difficulté pour l'élève, bien au contraire puisque cette intégration vise à lui permettre d'attribuer un sens unificateur aux composantes pour lire et écrire.

Les objectifs généraux sous-jacents à chacune des situations définissent leur progression.

La **Lecture/écriture émergente provisoire (LEEP)** est pratiquée en 1^{ère} année du cycle 1 (4 ans). Elle permet à l'apprenant dès son entrée à l'école, de *s'investir du rôle de lecteur et de scripteur* en « lisant » et en « écrivant ». Il va ainsi différencier *l'oral et l'écrit*, comprendre la fonction *communicative de l'écrit*, différencier *le texte de l'image* (le signe graphique du symbole pictural), et finalement réaliser la *nécessité de connaître les lettres pour écrire/lire*.

La **Dictée à l'adulte (DA)** est pratiquée dès la 1^{ère} année puis continuée en 2^{ème}, parfois même en 3^{ème} année du cycle ; elle amène l'enfant à approfondir les différences entre l'oral et l'écrit, à énoncer un « *oral écrivable* », à repérer la *nature segmentale de l'écrit* (segmentation lexicale). La *dimension textuelle* est plus investie que dans la LEEP et l'élève est mis en présence de *l'orthographe conventionnelle*.

Le **Texte de référence (TR)** est pratiqué en 2^{ème} et 3^{ème} année du cycle ; l'enfant *prend lui-même en charge l'écriture normée* des mots, qu'il cherche dans un texte (versant lecture de la situation) en utilisant différentes stratégies, et qu'il copie ensuite pour produire son propre écrit (versant écriture).

La **Production textuelle orthographique (PTO)** complète l'entrée dans l'écrit à la fin du cycle (4^{ème} année) par la *prise en charge intégrale de la production* dans ses aspects à la fois de textualité (propriétés des genres, cohérence et cohésion textuelle, etc.) et de scripturalité (principalement l'orthographe, dans ses dimensions phonographique et syntaxique).

Lors de chacune de ces situations d'entrée dans l'écrit, les composantes⁷ textuelles et les composantes scripturales sont travaillées, comme indiqué dans le tableau 1, avec plus ou moins de systématisme. Elles font d'abord l'objet d'une simple prise de conscience (LEEP) jusqu'à leur conceptualisation et leur systématisation (PTO).

Tableau 1 : Les composantes du savoir lecture/écriture pour l'entrée dans l'écrit, travaillées dans les quatre situations de LEEP, DA, TR et PTO

Composantes <i>métacognitives</i>	Représentation fonctionnelle de la situation (à quoi sert la lecture, l'écriture, l'orthographe ? A quelles pratiques correspondent-elles ? Comment s'apprennent-elles ?)
Composantes <i>textuelles discursives</i>	Composante pragmatique (déroulement et but de l'activité, enjeu, destinataires)
	Composante sémantique textuelle (contenu thématique)
	Composante « organisation » (connaissance des genres ; organisateurs de cohérence et de cohésion)
	Composante morphosyntaxique interphrastique
Composantes <i>scripturales linguistiques</i>	Composante morphographique intraphrastique (segmentation lexicale, unités morphographiques grammaticales et lexicales)

⁷ Dans le nouveau moyen et le guide CIIP pour le Cycle 1, quatre composantes forment le contenu des séquences didactiques : la composante littéraire culturelle, la production/compréhension des textes, le passage de l'oral à l'écrit et la production/identification des mots. Dans le présent document, la composante littéraire culturelle et le passage de l'oral à l'écrit ne sont pas mentionnées comme telles quoiqu'elles figurent bien en filigrane des composantes spécifiques propres à chacune des quatre situations (voir plus loin). Par contre une composante métacognitive est ajoutée aux composantes textuelles (organisation des genres et grammaire interphrastique) et scripturales (grammaire de la phrase, unités mots et sons/lettres).

	Composante visuelle logographique (reconnaissance de logos, d'indices saillants, de la longueur des mots, de certaines unités sublexicales)
	Composante alphabétique (connaissance des lettres)
	Conscience phonologique (segmentation des mots en rimes, attaque des mots, syllabes, phonèmes)
	Correspondance phonographique (acquisition du système alphabétique)
	Composante orthographique lexicale (identification et production immédiate et conventionnelle des mots) et grammaticale (gram. de la phrase)

Plusieurs éléments constants caractérisent de manière traversante cette démarche d'entrée dans l'écrit :

- 1) *le texte* constitue l'élément de base de l'enseignement apprentissage dans chacune de ces quatre situations ; ainsi, le travail sur le système alphabétique et sur la compréhension/production de textes ne sont pas disjoints mais se travaillent en articulation l'un avec l'autre ;
- 2) chacune des quatre situations intègre à la fois *la lecture et l'écriture* ;
- 3) *plusieurs composantes* sont intégrées en même temps dans une même situation, principalement les composantes textuelles (contenu thématique et organisation des genres) et les composantes scripturales, alphabétiques et orthographiques ;
- 4) elle est basée sur le principe du *guidage interactif* de l'enseignant, guidage qui joue un rôle essentiel dans les apprentissages (voir point 6) : il porte sur l'organisation de ces derniers plutôt que sur l'apport direct d'un savoir figé ;
- 5) elle permet la *différenciation* en fonction des connaissances des élèves, de leurs représentations et de leur culture.

2. Les phases du déroulement des situations-problèmes et leurs objectifs

Chacune des quatre situations est décrite ci-après ; leur articulation temporelle au cours du cycle 1 est reprise p. 20):

1. La Lecture/écriture émergente provisoire, LEEP, en 1^{ère} année du cycle, (4 ans)
2. La Dictée à l'adulte, DA en 1^{ère}, 2^{ème} voire 3^{ème} années du cycle (4-5 ans voire 6 ans)
3. Le Texte de référence, TR, en 2^{ème} et 3^{ème} années du cycle (5 et 6 ans)
4. La Production textuelle, orthographique, PTO, en 4^{ème} année du cycle (7 ans)

Elles sont présentées en séquences⁸, c'est-à-dire dans une unité autour d'un même album de littérature enfantine, unité définie par l'alternance entre les situations intégratives des composantes et les activités spécifiques qui reprennent les composantes de manière plus ciblées (voir points 4 et 5).

Les situations-problèmes se déroulent en plusieurs phases décrites ci-après.

⁸ Dans le moyen et le guide CIIP 2011-12, les séquences didactiques sont également organisées autour d'un même album de littérature enfantine et dans l'alternance entre activités intégratives et spécifiques ; cependant elles suivent un déroulement en six étapes qui ne sont pas les mêmes que les phases des séquences présentées ici. Les étapes 1 et 2 des séquences CIIP sont ici détaillées en plusieurs phases.

2. 1. La situation-problème de Lecture/écriture émergente provisoire

Dans la situation de *Lecture/écriture émergente provisoire*, il s'agit pour l'enfant d'une part de « lire » (raconter) un livre à un camarade, parfois un camarade plus âgé lorsqu'on cherche des interactions formatives entre pairs. D'autre part, dans un deuxième temps, les élèves vont exprimer le texte par un dessin (par ex. un passage de l'histoire qu'ils ont individuellement préféré) et vont ensuite « écrire » un commentaire à leur dessin, *comme ils savent déjà, comme ils pensent, comme ils peuvent*. Cette situation, composée de deux moments distincts, la lecture et l'écriture, se pratique dès le début de la première année scolaire (4 ans) à raison de quatre fois environ dans l'année, et peut se prolonger l'année suivante selon le parcours des enfants. L'activité s'effectue collectivement, en duo ou individuellement, selon les phases du déroulement de la situation. Les deux moments sont reliés par un même contenu, celui de l'album de littérature enfantine qui en est le support. Chaque situation se divise en cinq phases (tableaux 2 et 3) :

Tableau 2 : Situation-problème de Lecture émergente provisoire

<p><u>Phase 1</u> Présentation et discussion du projet général (<i>ancrage pragmatique</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - but et destinataire - déroulement de la séquence (rituel) 	<p>L'enseignant présente aux enfants le déroulement de la démarche et les différentes activités qui la composent. Il leur énonce le but et le destinataire de cette activité, à savoir, « lire, raconter » un livre à un autre enfant qui ne la connaît pas (peut-être à un plus grand).</p>
<p><u>Phase 2</u> Lecture interactive avec hypothèses (<i>construction du sens à travers l'image et le texte</i>)</p>	<p>Guidés par les questions de l'enseignant, les enfants font des hypothèses à partir de la page de couverture, sur l'histoire contenue dans le livre, le sens et les propriétés de l'écrit (titre, auteur, etc.). Puis l'enseignant amène les élèves à faire des hypothèses sur le contenu du livre page après page. Au fur et à mesure, il lit chaque page et fait vérifier les hypothèses par les enfants pour les amener à faire des liens avec le texte tel qu'il est écrit par l'auteur.</p>
<p><u>Phase 3</u> Lecture finale par l'adulte (<i>vérification du sens par le texte</i>)</p>	<p>L'enseignant lit le livre en entier tel que l'auteur l'a écrit. Les différences avec les hypothèses des enfants sont discutées.</p>
<p><u>Phase 4</u> Relecture et activités autour de l'histoire (<i>consolidation de la structure sémantique et de l'organisation du texte</i>)</p>	<p>Afin de consolider la structure narrative de l'histoire, l'enseignant relit plusieurs fois le livre aux enfants et leur propose diverses activités autour du texte et des images comme par exemple : ordonner les images de l'histoire ; montrer une image et trouver celle qui vient avant et/ou après, dire si l'image correspond au début, au milieu, à la fin de l'histoire ; lire le texte et trouver l'image correspondante, etc.. Au besoin et dans le but d'une appropriation individuelle du sens de l'histoire, l'enseignant demande à l'enfant de lui raconter le contenu du livre avant qu'il ne le « lise » à un camarade.</p>
<p><u>Phase 5</u> Lecture émergente provisoire (<i>énonciation orale d'un écrit ; prise de conscience des propriétés graphiques</i>)</p>	<p>L'enseignant fait réactiver le but et le déroulement de l'activité en intégrant les autres élèves (éventuellement plus âgés) et en leur explicitant leur rôle (écoute active, interaction). Chaque élève « lit/raconte » le livre à son camarade. Les deux enfants sont installés côte à côte, le livre posé sur une table devant le « lecteur », pour qu'il puisse tourner les pages, montrer une image ou une particularité de l'écrit ; son camarade peut</p>

	intervenir pour demander des précisions de manière à mieux comprendre le texte. Par la suite, les élèves plus âgés peuvent être amenés à reconstituer, à partir de la même histoire, un livre pour la classe.
--	---

Tableau 3 : Situation-problème d'écriture émergente provisoire

<u>Phase 1</u> Présentation et discussion du projet (<i>ancrage pragmatique</i>) - but et destinataire - déroulement de la séquence	L'enseignant explicite le déroulement de la situation, le but et le destinataire (constituer un cahier personnel avec tous les écrits de l'année, et discuter des différences dans la progression, avant de le présenter aux parents). L'enseignant donne une consigne du type : <i>Je sais que vous ne savez pas encore écrire comme les grands, mais vous savez beaucoup de choses, alors vous allez écrire comme vous pensez, comme vous savez déjà.</i> Au besoin il montre aux enfants des exemples d'écriture d'autres élèves du même âge.
<u>Phase 2</u> Dessin d'un épisode du livre (<i>expression picturale d'un contenu sémantique</i>)	Chaque élève choisit l'épisode du livre qu'il préfère et le dessine.
<u>Phase 3</u> Énonciation orale du projet d'écriture (<i>planification de l'expression graphique</i>)	L'enfant énonce son projet d'écriture en réponse à la question de l'enseignant : « <i>qu'aimerais-tu écrire pour raconter ton dessin ?</i> » L'enseignant prend note individuellement des projets d'écriture des enfants. ⁹
<u>Phase 4</u> ¹⁰ Production graphique avec explications métagraphiques (<i>expression graphique d'un contenu sémantique</i>)	L'élève « écrit » comme il pense, comme il sait déjà, ce que « raconte son dessin ». Par des interventions différenciées, l'enseignant l'encourage à écrire en le questionnant sur sa production : « <i>Qu'as-tu fait ? Comment as-tu fait ? Qu'est-ce que tu voulais marquer ?</i> ».
<u>Phase 5 et 6</u> Explications métagraphiques Mise en valeur de la progression : le portfolio	L'enseignant cherche à faire expliciter sa production à l'élève : « <i>Qu'est-ce que tu as fait ici ? (dessin) et là ? (écriture) Montre-moi où c'est écrit « » Comment peut-on savoir que tu as écrit « »</i> » A la fin de la démarche, les travaux sont mis en valeur sous la forme d'un portfolio ¹¹ , afin de montrer la progression des enfants au cours de l'année.

⁹ Il le fait discrètement pour garder en mémoire les projets et non pas dans le but d'une dictée à l'adulte

¹⁰ La phase 4 est celle où le guidage de l'enseignant est le plus approprié pour l'enfant. En effet, c'est en le questionnant de manière ciblée, à partir de sa production, que l'adulte va activer la réflexion métagraphique de l'enfant et lui proposer des pistes de réponses qui lui permettront de progresser dans sa prise de conscience du code alphabétique.

¹¹ Le portfolio est un dossier qui réunit les travaux de chaque enfant et peut être utilisé comme outil d'évaluation formative pour lui, et informative pour ses parents.

2.2. La situation-problème de Dictée à l'adulte

Dans la situation de *Dictée à l'adulte*, il s'agit pour l'enfant de dicter un texte à l'enseignant (un récit, un commentaire à un dessin, etc.). Cette activité peut être individuelle ou collective et se pratique en 1^{ère}, 2^{ème}, voire même pour certains en 3^{ème} année du cycle 1. L'enseignant travaille avec l'élève sur la phrase orale, sur les unités lexicales et sur les similitudes et différences entre l'oral et l'écrit. Cette situation se divise en cinq phases (tableau 4) :

Tableau 4 : Situation-problème de Dictée à l'adulte

<p><u>Phase 1</u> Présentation et discussion du projet (<i>ancrage pragmatique</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - but et destinataire - déroulement de la séquence 	<p>L'enseignant explicite le déroulement de la situation (l'élève va dicter un commentaire à l'enseignant qui l'écrira pour lui sous dictée), ainsi que le but et le destinataire (constituer un cahier personnel, informer les parents, se rappeler d'un événement, d'une sortie, etc..).</p>
<p><u>Phase 2</u> Enonciation du projet d'écriture (<i>planification sémantique et organisation textuelle</i>)</p>	<p>L'élève énonce son projet d'écriture en réponse à la question de l'enseignant : « <i>qu'aimerais-tu écrire ?</i> ». L'organisation textuelle est travaillée à l'oral.</p>
<p><u>Phase 3</u> Enonciation d'un oral écrivable (<i>planification morpho-syntaxique</i>)</p>	<p>L'élève énonce oralement la première phrase qu'il veut écrire et l'enseignant discute avec lui pour que son oral soit « écrivable », c'est-à-dire qu'il respecte les règles de la morphosyntaxe écrite.</p>
<p><u>Phase 4</u> Enonciation écrite médiatisée (<i>segmentation lexicale</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - dictée et écriture - relecture 	<p>Pendant que l'enfant dicte son commentaire à l'enseignant, celui-ci l'amène à ralentir son rythme d'énonciation et à le découper mot à mot. Des moments de relecture en cours et à la fin de la production ont lieu avec l'aide de l'enseignant.</p>
<p><u>Phase 5</u> Lecture interactive finale et valorisation (<i>repérage des mots</i>)</p>	<p>Relecture finale du projet, reconnaissance et ou identification des mots : avec l'aide de l'enseignant, le commentaire écrit est relu. C'est le moment où le repérage¹² de quelques mots peut s'effectuer et où l'enseignant peut questionner l'enfant sur ses stratégies de repérage.</p>

¹² Le repérage peut se baser sur des stratégies de reconnaissance globale ou d'identification plus précise utilisant la connaissance de quelques lettres.

2.3. La situation-problème du Texte de référence

Dans la situation du *Texte de référence*, l'enfant écrit lui-même un texte en général assez bref mais normé, en allant chercher les mots dont il a besoin dans un texte appelé « texte de référence ». Ce dernier est élaboré par toute la classe en dictée à l'adulte collective. Cette activité se pratique en 2^{ème} et 3^{ème} année du cycle 1 (enfants de 5-6 ans). Cette situation est divisée en six phases (tableau 5) :

Tableau 5 : Situation-problème du Texte de référence

<p><u>Phase 1</u> Présentation et discussion du projet (<i>ancrage pragmatique</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - but et destinataire - déroulement de la séquence 	<p>L'enseignant, par un questionnement approprié, aide les élèves à se représenter le déroulement de la démarche comme les différentes activités qui la composent, la forme finale du travail et son aboutissement (but et destinataire) ainsi que les raisons d'entreprendre ce travail liées aux fonctions de l'écrit.</p>
<p><u>Phase 2</u> Activité collective d'expression orale (<i>planification orale du texte de référence</i>)</p>	<p>Les élèves s'expriment oralement afin de s'entendre sur l'organisation textuelle du texte (à partir d'un album imagé), d'un récit (événement vécu collectivement) ou d'un autre genre textuel.</p>
<p><u>Phase 3</u> Activité collective de construction du texte de référence (<i>construction orale et écrite</i>)</p>	<p>Le texte est élaboré collectivement à l'oral ; plusieurs énoncés écrivables sont proposés et discutés. Ils sont ensuite écrits par l'adulte sous la dictée d'un ou de plusieurs élèves. Chaque moment de dictée peut être suivi de moments de relectures ou de moments d'observations et de commentaires. L'ensemble du texte produit est relu et des corrections peuvent y être apportées.</p>
<p><u>Phase 4</u> Dessin individuel d'une partie du texte (<i>expression picturale d'un contenu sémantique</i>)</p>	<p>Après une relecture interactive de l'ensemble du texte, chaque élève choisit la partie qu'il préfère et la dessine.</p>
<p><u>Phase 5</u>¹³ Activité individuelle de production écrite (<i>planification orale d'un projet d'écriture et écriture du projet</i>)</p>	<p>L'élève planifie oralement un projet d'écriture¹⁴ (commentaire) à partir de son dessin. Avec l'aide de l'enseignant, il poursuit par un travail de mise en texte, détermine le mot qu'il va écrire en premier et va le chercher dans l'une des sources de référence mise à disposition : le texte de référence qui vient d'être élaboré, un ancien texte de référence ou le cahier personnel de référence. Lorsque l'enfant a trouvé le mot dont il a besoin, il le copie. En cours de production, l'élève est amené à relire fréquemment son énonciation écrite, voire à la modifier.</p>
<p><u>Phase 6</u> Relecture, aboutissement et mise en valeur du projet</p>	<p>A la fin de la démarche, les enfants relisent leur production puis les travaux sont mis en valeur sous différentes formes : livres, dossiers, exposition, etc.</p>

¹³ Dans la phase 5, selon son degré d'autonomie, l'enfant va rechercher seul le mot dont il a besoin pour poursuivre sa production. Si nécessaire, il sollicite l'aide de l'adulte ou d'un pair.

¹⁴ Celui-ci est noté discrètement par l'enseignant comme aide-mémoire des projets des élèves.

2.4. La situation-problème de Production textuelle orthographique

Dans la situation problème de *Production textuelle orthographique*, l'élève est amené à réaliser des productions écrites correctement orthographiées, de manière autonome, en vue de leur transmission à un destinataire interne ou externe à la classe. Cette situation est pratiquée en 4^{ème} année du cycle 1 (enfants de 7-8 ans) voire même en 3^{ème} année selon les enfants. Elle est composée de deux situations identiques de production, séparées par une phase de remédiation (activités spécifiques). Elle se déroule plusieurs fois durant l'année (voir Allal, Béatrix Kohler, Rieben, Rouiller, Saada-Robert & Wegmuller, 2001).

Chaque séquence didactique est composée de 5 phases (tableau 6) :

Tableau 6 : Situation-problème de Production textuelle orthographique

<p><u>Phase 1</u> Présentation de la situation de communication (<i>ancrage pragmatique</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - but et destinataire - déroulement de la séquence - discussion du genre textuel et du contenu 	<p>L'enseignant, par un questionnement approprié, amène les élèves à comprendre le but de l'activité et son destinataire ainsi que le déroulement de la séquence. Il les amène également à discuter du contenu de leur production et des propriétés du genre textuel demandé.</p>
<p><u>Phase 2</u> Présentation ou rappel des objectifs ciblés d'orthographe et construction du guide orthographique (<i>construction de règles orthographiques</i>)</p>	<p>L'enseignant présente les objectifs ciblés dans cette activité et amène les élèves à découvrir certaines règles et à les inscrire dans leur guide orthographique, selon leurs propres termes. Deux objectifs orthographiques sont ciblés pour chaque séquence : un objectif lexical et un objectif grammatical (par ex. les lettres dérivatives et le pluriel des noms, en -s).</p>
<p><u>Phase 3</u> Production textuelle à l'aide du guide orthographique et d'autres outils de référence (<i>mise en texte des règles orthographiques</i>)</p>	<p>Les élèves produisent seuls ou en interaction un texte en s'aidant des différents moyens¹⁵ mis à disposition et avec une aide différenciée de la part de l'enseignant.</p>
<p><u>Phase 4</u> Révision de fin de production (<i>vérification du sens et de l'orthographe</i>)</p>	<p>A la fin de la production, les élèves vérifient avec l'aide de l'enseignant le sens de leur texte ainsi que l'orthographe, en privilégiant des deux objectifs ciblés.¹⁶</p>
<p><u>Phase 5</u> Mise en valeur des productions écrites</p>	<p>Comme pour les autres situations, les productions écrites sont mises en valeur dans un portfolio ou dans un cahier de texte qui montre la progression des élèves durant l'année ou durant le cycle concerné. Elles peuvent donner lieu à un échange entre classes.</p>

Une 6^{ème} phase se déroule sous forme d'activités spécifiques dont le but est de systématiser et de consolider des connaissances acquises (ici des règles orthographiques).

¹⁵ Rappel des outils de référence : dictionnaires, listes de mots, guide orthographique élaboré collectivement, cahier personnel de règles, textes divers, etc.

¹⁶ L'enseignant surligne immédiatement en couleur les mots écrits correctement ; ultérieurement il surligne dans une autre couleur les mots corrigés par l'enfant à l'aide des outils de référence (régulation formative).

A la suite de ces activités spécifiques, une deuxième situation-problème de Production textuelle est proposée aux élèves. Elle cible les mêmes objectifs orthographiques que la première et se déroule sur la base du même genre textuel.

3. Les critères de choix des supports pour les situations de lecture/écriture

3.1. Critères généraux

L'objectif central de ces situations vise, à terme, l'apprentissage de la lecture/écriture avec ses composantes *textuelles* et *scripturales* : il s'agit de comprendre et de produire des textes tout en identifiant et écrivant des mots. La lecture/écriture des mots est en effet facilitée si elle s'inscrit dans un cadre textuel, en ce qu'il permet à l'élève de s'appuyer sur le sens du texte (issu du thème littéraire avec son champ lexical et de l'organisation propre au genre). Le lire/écrire pour créer et se récréer n'est donc pas l'objectif premier de ces situations¹⁷.

De cette position générale découlent les critères suivants de choix des albums :

- la longueur des textes : ils ne seront pas trop longs pour ne pas décourager le prélecteur, pas trop simples ni trop courts pour préserver un intérêt sur le contenu et favoriser l'élaboration d'hypothèses sur le sens du texte. Les textes courts sont privilégiés lorsque l'objectif est centré sur la lecture/écriture autonome des élèves, en 3^{ème} et 4^{ème} années du cycle.
- la présence d'une structure textuelle claire (narrative, injonctive, informative, etc.) est nécessaire ; elle fournit des indices pour construire le sens du texte, tout comme les organisateurs propres à chaque genre ;
- la familiarité du contenu sémantique permet une appropriation aisée à son contexte de vie par l'enfant ; ~~ainsi le texte ne fera pas écran au travail d'identification/production des mots ;~~
- la présence d'un vocabulaire varié et d'une syntaxe canonique facilite l'intégration de la dimension textuelle ;
- l'adéquation si ce n'est la redondance entre l'image et le texte est préférable, surtout pour les enfants allophones en début d'apprentissage du français.

Plusieurs genres constituent les supports textuels des situations de lecture/écriture. Par exemple, les genres « qui racontent » et « qui relatent » (récits vécus) peuvent appuyer les situations de LEEP, DA et TR ; les textes injonctifs (bricolages, recettes, etc.), les informations sur le quartier ou sur les modes de vie d'un animal sont appropriés pour les situations du TR et tout particulièrement de la PTO ; l'argumentation constitue également un genre intéressant pour la DA, le TR ou la PTO par exemple à propos d'un moyen de transport.

¹⁷ La composante littéraire présente dans le nouveau moyen d'entrée dans l'écrit (CIIP 2011-12) ajoute un critère de choix des albums qui n'était pas pris en compte dans les situations de la Maison des Petits. Cette composante est constitutive du Français au même titre que la composante textuelle en compréhension et en production, de même que celle de la lecture/écriture des mots.

3.2. Critères de choix des supports pour les quatre situations-problèmes

En première année du Cycle 1, lors de sa rentrée à l'école, la situation de LEEP se situe dans le *passage entre deux étapes des pratiques de lecture*:

- une première étape : la lecture à haute voix par l'adulte, parfois interactive, qui vise avant tout la compréhension à l'oral. Elle est pratiquée en famille, intervient avant l'entrée à l'école et parallèlement, sur des supports « tout venants » et des genres variés. Elle est pratiquée également en classe et se poursuit en parallèle et ultérieurement à la LEEP. Sur la base de textes narratifs, informatifs, argumentatifs divers, la culture de l'écrit se construit ainsi très tôt, à travers la lecture à haute voix par l'adulte.
- plus tard dans l'apprentissage, la lecture autonome par l'élève suppose un support textuel relativement « simplifié » dans la mesure où l'objectif est essentiellement de nature scriptural, plutôt que de nature textuel ou créatif. Le texte sera alors court ; le vocabulaire et la structure syntaxique seront relativement familiers, tenant compte de thèmes culturellement partageables.

La LEEP se situe entre ces deux étapes, c'est pourquoi le choix des albums comme supports de lecture émergente provisoire tiendra compte de la *transition entre ces deux étapes*: il portera sur des livres à la fois suffisamment « riches » pour permettre l'élaboration du sens, la construction de la structure textuelle, et suffisamment « simples » pour permettre une prise d'indices linguistiques dans le texte. Pour la DA et le TR, les mêmes critères de choix sont à l'œuvre. De manière générale, la richesse des albums de littérature enfantine actuellement publiés constitue une source d'une grande diversité, sans oublier leur dimension interculturelle qui permet à tous les élèves de s'investir du sens propre au message des auteurs et de le partager. Dans la situation de PTO, l'écriture prédomine la lecture, cette dernière faisant partie intégrante de la production écrite. Les supports textuels sont alors en majorité ceux que les élèves produisent eux-mêmes.

4. L'alternance entre situations-problèmes et activités spécifiques

L'apprentissage de la lecture/écriture se déroule-t-il sur la seule base de situations-problèmes ?

Dans les situations de LEEP, DA, TR et PTO, chaque composante du savoir lecture/écriture donne lieu à une conceptualisation et à une structuration réflexive par la biais de l'alternance entre situations-problèmes, pour apprendre et découvrir, et activités spécifiques, pour renforcer, consolider, systématiser et automatiser.

La situation-problème remplit les critères suivants :

- elle constitue pour l'apprenant un *problème à résoudre* sur un objet de savoir manipulable ;
- dans ce problème, la solution n'est pas immédiate mais suppose un *cheminement non continu*, dans lequel les erreurs jouent un rôle fondamental ;
- plusieurs *voies de résolutions* sont possibles pour parvenir au but ;
- elle renvoie à l'activation de différents *niveaux de connaissances* préalables et de plusieurs types de *stratégies* ;
- elle est constituée de *l'intégration de plusieurs composantes connexes* (voir le

tableau 1) C'est cette intégration qui permet à l'apprenant de donner du sens à son apprentissage.

Quant à elles, les activités spécifiques visent deux objectifs : 1) en tant qu'*activités-problèmes* (qui mettent en jeu peu de composantes à la fois mais nécessitent de les traiter ensemble pour trouver la solution), elles renforcent et consolident le travail fait en situations-problèmes, mais elles se déroulent de manière plus ponctuelle et sur un temps plus court (rapport du GREF 2002) ; 2) en tant qu'*activités-exercices*, elles visent essentiellement la systématisation voire l'automatisation des connaissances construites en situations-problèmes, en ciblant *une seule composante* à la fois (Saada-Robert et al. 2003, p.38). Les quatre situations de la Maison des Petits sont donc complétées par des activités ponctuelles, différenciées, et visant à systématiser ce qui a été découvert en situations-problèmes. Elles sont soit textuelles, soit puisées dans les multiples exercices à disposition dans les moyens officiels et commerciaux.

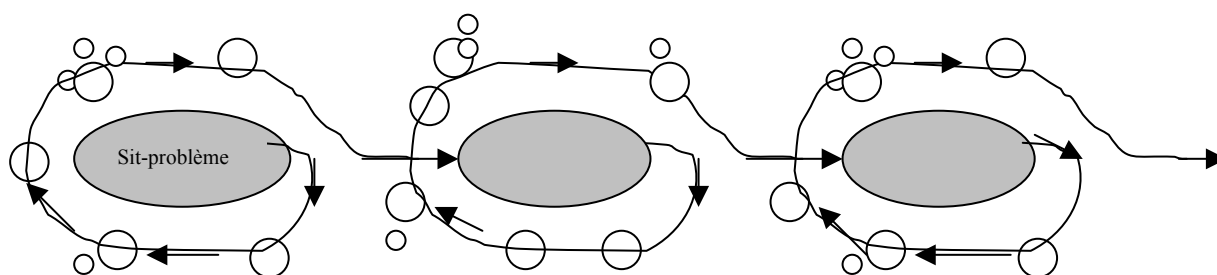


Fig. 2 : Déroulement de plusieurs séquences formées de l'alternance entre situations-problèmes (grisées) et activités spécifiques qui gravitent autour.

Dès la LEEP et jusqu'à la PTO, l'articulation entre situations-problèmes et activités spécifiques constitue une *séquence didactique*. Elle se pratique dès le début de la scolarité, en première année du cycle 1 (4 ans) et se poursuit ensuite selon une progression en spirale. Une séquence est reprise trois à quatre fois durant l'année scolaire.

5. Propositions d'activités spécifiques pour chaque séquence

Ces activités ont pour objectif de renforcer, consolider, systématiser voire d'automatiser des connaissances construites en situations-problèmes. Elles sont toujours différées dans le temps, mais sont soit insérées dans du texte, soit décrochées (sans lien avec la dimension textuelle). Les listes suivantes en constituent quelques exemples, surtout de type « activités-problèmes ». Ils peuvent être complétés au besoin par les exercices trouvés dans les divers moyens d'enseignement publiés récemment.

Activités spécifiques (différées dans le temps)	
Activités-problèmes (consolidation) : <ul style="list-style-type: none"> • textuelles : par ex. lecture d'un message • décrochées : par ex. travail autour des prénoms 	Activités-exercices (systèmeatisation) : <ul style="list-style-type: none"> • décrochées : par ex. repérage du son /b/ dans des mots

5.1. Lecture/écriture émergente provisoire

- *Plusieurs activités* sont réalisées à partir des prénoms de l'ensemble des élèves de la classe, comme par exemple :
 - reconnaître des prénoms à partir de l'environnement de la classe : reconnaître son prénom sur son casier, sur son écriteau, au vestiaire, etc. ;
 - jouer au domino, au loto, au Memory en utilisant les prénoms des élèves de la classe ;
 - observer son prénom et le comparer par rapport à celui de ses camarades (majuscules, nombre de lettres, début et fin de prénom identique, lettres similaires dans les différents prénoms etc.) ;
 - découper les prénoms en phonèmes : /l/u/c (jeu du robot) ;
 - inventer un prénom en prenant le début de l'un et la fin de l'autre : Catine (Carole + Martine) ;
 - copier son prénom à partir d'un modèle en différentes écritures : majuscules, minuscules, scriptes, liées ;
 - écrire son prénom sans modèle ainsi que le prénom de ses camarades ;
 - reconnaître son prénom dans une phrase : J'ai vu Louise à la piscine ;
 - reconnaître son prénom parmi d'autres commençant par la même lettre : Luca, Louise, Léo, Janou, José, Johan etc. ;
 - reconnaître son prénom parmi d'autres se terminant de la même manière : Ivek, Vlcek, Martine, Catherine, etc..
- *Messages au tableau noir* : les messages sont basés sur un événement futur de la vie scolaire. L'enseignant écrit au tableau noir un message annonçant une sortie, une activité nouvelle, une visite en classe, l'arrivée d'un nouvel élève. Les enfants font des hypothèses collectivement sur le contenu du message. L'enseignant les guide afin qu'ils découvrent le sens du message.
- *Fait du jour* : le fait du jour est basé sur un événement vécu connu des enfants comme par exemple :
Jeudi après-midi, la chaise s'est cassée et Carole est tombée.
L'enseignant écrit cette « histoire au tableau noir ». Dans un premier temps, les enfants émettent collectivement des hypothèses. Dans un deuxième temps, (la semaine suivante) l'enseignant distribue l'histoire du jour à chaque enfant (de 2^{ème} années du cycle élémentaire) qui la colle dans un cahier et fait des hypothèses sur le contenu. Après s'être assuré de la bonne compréhension de l'histoire, l'enseignant leur demande de l'illustrer par un dessin.
- *Ecriture inventée et écriture copie*
Des messages brefs écrits par les élèves sont encouragés par l'enseignant, comme aide externe pour se souvenir, ou à destination d'autres élèves. Comme pour la situation d'écriture provisoire, il ne devrait y avoir aucune ambiguïté entre le fait d'écrire « comme on sait » et dans le but d'apprendre, et le fait d'écrire des mots de manière conventionnelle correcte, en les copiant.
- *Travail à partir d'un livre* : à partir d'un livre travaillé et lu avec les enfants, sensibilisation à une réflexion sur le texte et ses propriétés.
- Exercices divers portant sur la segmentation phonologique (rimes surtout, puis plus tard syllabes et phonèmes), sur la reconnaissance visuelle des mots en rapport avec le thème de l'album, sur la connaissance de quelques lettres, etc.

5.2. Dictée à l'adulte

Les activités spécifiques élaborées pour la LEEP sont pratiquées aussi en parallèle à la Dictée à l'adulte.

5.3. Texte de référence

- *Activités orales de structuration* telles que comptines, poésies, présentations, prise de parole à son tour, etc.
- *Apprentissage de l'alphabet* : les lettres de l'alphabet sont présentées une à une, choisies à partir de l'album ou dans une phrase intégrant un ou plusieurs prénoms des enfants de la classe ;
- *identification de mots clé* : systématisation en contexte (phrases simples) des déterminants, des connecteurs, des pronoms ;
- *Lecture en interaction* : à partir d'un livre ou d'autres supports tels que affiches, lettres, recettes, textes divers, que chaque enfant a entre les mains, lecture en interaction avec une réflexion sur le texte et ses propriétés du point de vue textuel, syntaxique, orthographique et grammatical ;
- *Lexidata, fiches de lecture, fichiers Freinet, et autres exercices de systématisation.*

5.4. Production textuelle orthographique

- *Travail d'une composante spécifique* en particulier (par exemple les familles de mots dans un champ sémantique particulier comme maison, maisonnette, maisonnée, etc.) ;
- *Recherche de mots normés* dans les écrits de la classe par exemple :
 - pêche au verbe* que l'on trouve dans les textes exposés dans la classe afin ensuite de les classer et de dégager un certain nombre de règles en fonction des objectifs concernant la conjugaison
 - recherche autour d'une lettre* : à partir d'une recherche de mots contenant une graphie, (a, i),,, , analyse de tous les possibilités de la langue française intégrant cette graphie en combinatoire avec d'autres ;
- *Segmentation phonologique* : travail sur les phonèmes ;
- *Mise en correspondance phonographique* (sons-lettres) ;
- *Mémorisation orthographique de mots-outils* ;
- *Lecture à partir d'un livre* : à partir d'un livre que chaque enfant a entre les mains, travail de lecture et de réflexion sur le texte et ses propriétés du point de vue textuel, syntaxique, orthographique et grammatical.

6. Les principes généraux de la démarche et du guidage interactif

La « démarche d'entrée dans l'écrit » suppose que les composantes du savoir lire-écrire soient d'abord identifiées (voir page 4 et suivantes) puis qu'elles interviennent effectivement dans les situations d'enseignement apprentissage. Mais comment mettre en oeuvre ces composantes en classe ? Comment les présenter aux élèves ? Pour répondre à ces questions

qui concernent les gestes professionnels des enseignants, quelques principes sous-jacents aux quatre situations sont énoncés.

6.1. Principes généraux de la démarche

- l'enseignement apprentissage de la langue écrite est un processus qui porte sur un savoir dit complexe ; il est en effet formé de plusieurs composantes, présentées de manière *intégratives* d'une part, dans les situations-problèmes, et de manière isolées d'autre part, dans les activités *spécifiques* ;
- l'entrée scolaire dans la langue écrite est accessible à *tous les enfants*, y compris ceux dont les représentations et les connaissances de l'écrit sont encore rudimentaires ;
- les connaissances et les représentations pré-scolaires et extra-scolaires sont sollicitées par l'école ;
- la démarche est fondée sur la médiation sociale, par l'adulte et/ou par les pairs, d'âges, de cultures, de connaissances et de représentations diverses ;
- le recours aux outils de référence collectifs ou individuels (dictionnaires, listes de mots, guide orthographique élaboré collectivement, textes, livres, cahier personnel, etc.) est pratiqué dès l'entrée scolaire dans l'écrit et adapté aux élèves concernés ;
- la médiation par l'adulte se déroule sous forme d'un *guidage interactif*.

6.2. Principes du guidage interactif

La démarche d'entrée dans l'écrit suppose une posture spécifique de la part de l'enseignant, en rapport avec ses élèves, une attitude qui va permettre que l'enseignement devienne un réel apprentissage. Il s'agit du *guidage interactif* opéré par l'enseignant, caractérisé par des principes constants quel que soit l'âge des élèves concernés, et quelles que soient les situations d'enseignement apprentissage.

Dans les quatre situations présentées, l'enseignant intervient de manière différenciée selon les élèves afin de les aider dans leur progression. Il se base sur les principes suivants :

- ses interventions sont ancrées sur les représentations et stratégies des élèves ; l'enseignant, dans la conduite de l'activité, part des stratégies des élèves, repérables par observation formative (voir point 7) ;
- son aide est graduée. Elle repose à la fois sur l'idée de proposer aux élèves des indices minimaux leur permettant d'avancer et de garder l'initiative de la résolution. L'enseignant aide si nécessaire par de simples relances en laissant la plus grande marge de manœuvre possible à chaque enfant et en partant toujours des questions les plus ouvertes ;
- l'enseignant demande à l'élève de formuler des hypothèses, suivie de vérifications par lui ou avec lui, qu'elles aient lieu au niveau du fonctionnement de la langue (analyse phonologique, connaissance du code, etc.) ou à son niveau textuel (hypothèses sur le sens du texte, sur le projet de lecture ou d'écriture, etc.) ;
- il cherche à susciter des justifications portant sur les représentations et les stratégies utilisées, et à faire argumenter le point de vue exprimé par les élèves, même pour les réponses correctes ;
- il encourage les interactions et la collaboration entre élèves ;

- il différencie ses interventions selon les représentations et stratégies des élèves et selon la dynamique de l'ensemble de la classe ; l'enseignant répond non seulement à la demande des enfants les plus actifs mais veille aussi à la continuité de l'investissement sociocognitif de ceux qui sont plus en retrait.

7. Les stratégies construites et activées par les élèves dans les quatre situations-problèmes

Il s'agit des différentes stratégies que les élèves mettent en œuvre dans les quatre situations-problème de lecture/écriture décrites plus haut. Les stratégies sont classées par ordre d'acquisition, de la plus élémentaire à la plus élaborée. Elles constituent un outil d'observation formative pour l'enseignant et permettent de prévoir jusqu'où les élèves peuvent progresser dans une situation ou une autre. Mais elles ne constituent pas les objectifs que l'enseignant doit attendre de *tous* les élèves.

7.1. Stratégies construites en situation-problème de lecture/écriture émergente provisoire

7.1.1. Lecture émergente provisoire

1. repérage sur l'image
 - 1a. pointage des *personnages*, avec leur nom
 - 1b. *description des éléments*
 - 1c. *description des actions* que font les personnages
2. *rappel des événements* à partir de l'image
3. rappel des événements avec des *expressions-clé* ou des *mots-clé*, parfois avec pointage des phrases du texte sans correspondance entre l'oral et l'écrit
4. rappel des *phrases mémorisées*, parfois avec pointage de certains indices du texte, ou même de mots
5. essai de *décodage*, souvent avec perte du fil de l'histoire et souvent sans pouvoir reconstituer le mot entier, ni retrouver sa signification

7.1.2. Ecriture émergente provisoire

1. gribouillages et pseudo-dessins
2. « vagues », courbes lignées (gauche à droite)
3. pseudo-lettres, chiffres, etc. (signes discontinus)
4. *lettres* qui viennent de la *mémoire logographique* du prénom ou de mots familiers
5. *lettres familières* dans un *ordre* différent pour des mots différents, en groupes, souvent à la ligne ; pour les stratégies de 1 à 5, le projet d'écriture est souvent perdu
6. *début* des lettres en *correspondance* phonographique : la 1^{ère} lettre du mot, ou par syllabe, avec marquage des consonnes surtout
7. écriture *phonétique*
8. prise en compte de quelques *régularités* orthographiques (les digrammes : an, on, la marque s du pluriel, etc.)

7.2. Stratégies construites en situation-problème de Dictée à l'adulte

1. oralisation d'un énoncé et passage à un « oral écrivable »
 - 1a. cohérence *sémantique*
 - 1b. cohérence *syntactique* avec différences entre l'oral et l'écrit
2. énonciation d'une phrase avec segmentation lexicale

- 2a. énoncé de toute la phrase
- 2b. segmentation du *premier groupe* grammatical, sur demande de l'enseignant (groupe verbal, groupe prépositionnel, groupe nominal, etc.)
- 2c. segmentation du *groupe nominal*
- 2d. segmentation *lexicale* ou *syllabique*
- 3. relecture et lecture finale interactive
 - 3a. perte de la phrase énoncée (l'enseignant relit)
 - 3b. rappel et relecture de mémoire ; pas de correspondance oral-écrit lors du pointage
 - 3c. relecture et pointage avec essai de correspondance
 - 3d. repérage de mots dans la phrase ; justification par une ou deux lettres

7.3. Stratégies construites en situation-problème du Texte de Référence

- 1. recherche des mots dans le texte de référence pour les écrire
 - 1a. copie à l'aveugle (souvent dans le titre)
 - 1b. repérage en fonction de la forme visuelle du mot
 - 1c. repérage du mot en fonction du contexte de l'histoire
 - 1d. repérage d'un mot dans le titre
 - 1e. repérage alphabétique : - à partir de la première lettre
- à partir de la majuscule
- grâce à une autre lettre qui le frappe dans le mot
 - 1f. repérage immédiat d'un mot par identification orthographique (l'enfant peut lire et ou épeler le mot)
- 2. transport des mots :
 - 2a. encerclage du mot pour se souvenir de son emplacement
 - 2b. copie d'un mot en se mettant sous le tableau, lettre à lettre
 - 2c. transport lettre par lettre entre le tableau et la feuille
 - 2d. transport par syllabe
 - 2e. transport du mot en entier
- 3. production écrite :
 - 3a. écriture phonétique sans chercher les mots dans le TR ou un autre moyen de référence
 - 3b. écriture avec recherche ou vérification dans le TR
 - 3c. écriture spontanée de mots connus (d'après l'orthographe correcte visuelle ou phonologique)
- 4. relecture :
 - 4a. relecture sans correspondance avec le texte produit
 - 4b. relecture par cœur sans pointage ou avec pointage rapide de la phrase
 - 4c. relecture en pointant sans correspondance temporelle entre l'oral et la phrase écrite
 - 4d. relecture en pointant systématiquement chaque mot

7.4. Stratégies construites en situation-problème de Production Textuelle Orthographique

- 1. phase de production textuelle :
 - 1a. copie volontaire d'une phrase existante trouvée dans un moyen de référence
 - 1b. production d'un texte court, minimaliste pour ne pas chercher trop de mots
 - 1c. questionnement sur la valeur des lettres, des digrammes, des lettres dérivatives, résolution de problèmes orthographiques, lexicaux et grammaticaux

- 1d. production en interrogeant les pairs, l'enseignant
- 1e. production en cherchant systématiquement dans les moyens de référence
- 1f. écriture phonétique, sans référence
- 2. révision et corrections :
 - 2a. recours aux pairs et/ou à l'enseignant pour corriger
 - 2b. recherche dans les moyens de référence de manière systématique
 - 2c. remplacement du mot mal orthographié par un mot plus simple

Ces stratégies, dans chacune des quatre situations, fournissent à l'enseignant une grille d'observation des conduites des élèves. Il peut ainsi s'appuyer sur ces observations pour proposer de manière différenciée, une aide ou des activités spécifiques adéquates.

8. La progression dans l'enseignement apprentissage

La progression et le passage d'une situation à la suivante dans l'enseignement apprentissage sont articulés autour des *objectifs attendus chez tous les élèves* pour chaque situation. Ils sont également dépendants des *stratégies optimales* qui indiquent que l'élève ne peut plus progresser dans la situation considérée.

Quelques critères peuvent être mis en évidence afin de permettre à l'enseignant de décider de l'entrée des élèves dans chacune des situations, étant entendu que chaque enfant va passer par plusieurs étapes, celle d'une *familiarisation* avec la situation, celle d'une *progression optimale*, et celle d'une *consolidation* de ses acquis.

8.1. Critères de passage de la LEEP à la DA

Pour tirer profit de la DA qui porte surtout sur la segmentation des mots, écrits selon la norme orthographique, l'élève doit avoir pris conscience auparavant que

- la fonction du dessin – des images – est différente de celle du texte : les deux représentent quelque chose, mais ils le font différemment, par le symbole de l'image ou par le signe-lettre ; le texte a pour fonction de contrôler si les hypothèses émises à partir de l'image sont bien ce que l'auteur a voulu communiquer ;
- l'écrit nécessite l'utilisation des lettres (pour lire et pour écrire) ;
- elles sont à mettre en correspondance avec les sons de l'oral (cette compétence se développe encore tout au long des situations de DA et du TR).

8.2. Critères de passage de la DA au TR

Pour tirer profit et progresser dans son apprentissage de la langue écrite à travers la situation du TR, l'élève doit pouvoir :

- oraliser une phrase ou un commentaire dont l'organisation syntaxique permet de lui donner du sens ;
- segmenter son énoncé lors de la dictée, de manière lexicale ou syllabique en respectant le rythme d'écriture de l'enseignant (énoncer un « oral écrivable ») ;
- reconnaître la signification du code graphique et sa spécificité (la lettre n'est pas un dessin) ;

- produire par l'écrit certaines propriétés du code graphique (faire correspondre les graphèmes connus aux phonèmes appropriés, copier des mots ou des prénoms d'autres enfants) ;
- repérer des indices tels que la longueur du mot, la première lettre d'un mot, certaines similitudes entre les mots (lettres ou groupes de lettres identiques), certains mots, etc. ;
- « relire » en interaction l'écrit de l'enseignant en respectant la segmentation lexicale.

8.3. Critères de passage du TR à la PTO

Lorsque l'obstacle proposé par le TR n'est plus assez grand, c'est-à-dire lorsque l'élève est capable de lire et copier n'importe quelle partie du texte, il n'a dès lors plus besoin de se limiter à la situation du TR et peut passer à l'activité de PTO. Pour tirer profit et progresser dans son apprentissage de la langue écrite à travers la situation de PTO, l'élève doit pouvoir :

- énoncer un oral écrivable ;
- produire un énoncé écrit communicable ;
- segmenter sa production écrite en mots séparés d'un « blanc graphique » ;
- se relire en respectant la segmentation ;
- segmenter et mettre en relation des phonèmes et des graphèmes ;
- produire un énoncé écrit selon le code orthographique (grâce à la copie) ;
- élaborer des stratégies orthographiques pour aller chercher les mots dans le TR, pour les écrire et pour les relire ;
- s'être approprié l'outil de recours aux textes de références.

En résumé, un *recouvrement* entre les 4 situations respecterait le mieux les différences interindividuelles mais reviendrait à « ouvrir » chaque degré à l'intérieur du cycle 1... Un tel recouvrement est plus facilement praticable dans les classes à double degrés.

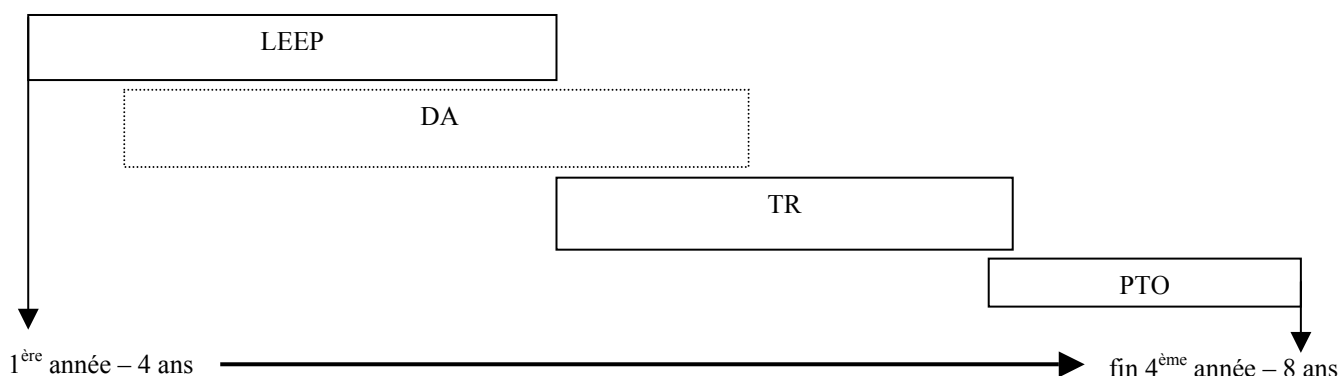


Fig. 3 : Progression des quatre situations-problèmes d'entrée dans l'écrit, en recouvrement durant les 4 années du cycle 1.

9. Quelques définitions utiles

Tirées de

- Rapport GREF - CIIP (2003)
- Cours FPSE-SSED-722HH (Saada-Robert & Thévenaz, 2004-2005)

La lecture/écriture en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage peut être cernée en fonction de trois points de vue différents qu'il s'agit de rendre convergents :

1. le point de vue des *objectifs ou des méthodes officiels d'enseignement*. Dans ce cas, la lecture et l'écriture renvoient aux objectifs fixés, liés à des contenus d'enseignement et d'apprentissage spécifiques.
2. le point de vue des *pratiques sociales* de lecture et d'écriture. Elles concernent trois entités en interdépendance : la situation de communication – *le contexte* –, le *lecteur* avec ses connaissances et ses représentations, et enfin le *texte* avec ses propriétés discursives et linguistiques. Ces trois entités concourent au processus de compréhension (Giasson, 1990¹⁸).
3. le point de vue de *l'apprenant débutant et de ses processus d'apprentissage*

Les définitions qui suivent sont issues d'un ou de plusieurs de ces trois points de vue. Elles concernent d'abord la dimension textuelle, puis la dimension scripturale.

* **Texte** : Un texte peut être défini comme la *manifestation concrète d'une activité langagière*, produite en modalité *orale* ou *écrite*¹⁹, en exploitant les ressources d'une langue naturelle donnée (pour ce qui nous concerne, le français) dans le cadre global d'une activité générale donnée. Les textes sont en quelque sorte *au service de ces activités générales* : ils servent à les planifier, à les réguler, à les évaluer, à les commenter, à en rendre compte, etc., et ils *s'adaptent* en conséquence plus ou moins à leurs caractéristiques spécifiques. Comme les activités générales humaines sont multiples et extrêmement diverses, on peut dès lors observer l'existence de multiples *sortes de textes* différents. (Bronckart, 2004²⁰)

* **Genre de texte** : des *sortes de textes* différents sont appelés genre de texte, par exemple, le « roman », la « nouvelle », le « sermon », le « rapport », la « conversation », l'« interview », la « conférence », la « recette de cuisine », le « conte » etc. On relèvera cependant que jusqu'aux débuts du XXe, on n'attribuait le statut de « genre » qu'à un sous-ensemble de productions écrites considérées comme « nobles » ou « de qualité » (roman, nouvelle, monographie philosophique ou scientifique, etc.) ; depuis les travaux de Bakhtine notamment (voir 1984), on considère par contre maintenant que tout texte, quelle que soit sa qualité apparente, qu'il soit oral ou écrit, relève *par principe* nécessairement d'un genre. Mais certaines sortes de textes ont beaucoup été étudiées, alors que d'autres ne l'ont pas ou guère été. Il en résulte qu'il existe, d'une part des genres de textes dont les caractéristiques sont bien connues et identifiables, et qui ont en conséquence reçu une appellation stable, d'autre part des genres de textes moins bien connus et qui n'ont pas (encore) reçu d'appellation de genre. (selon Bronckart, 2004)

¹⁸ Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture. Pédagogies en développement, pratiques méthodologiques*. Bruxelles : De Boeck Université.

¹⁹ Alors que dans l'usage courant le terme de « texte » ne s'applique qu'à des productions écrites, dans l'usage scientifique, il désigne toute production langagière organisée, qu'elle soit orale ou écrite.

²⁰ Bronckart, J.P. (2004). *Didactique de la grammaire*. Cours de Licence mention *Enseignement*. Genève : Faculté des Sciences de l'éducation

Les définitions suivantes concernent la dimension scripturale (alphabétique et orthographique), qui intervient dans la lecture et dans l'écriture. Les processus propres à la compréhension en lecture n'y sont pas inclus (cf. la « lecture continuée »).

* **Représentation des fonctions de l'écrit** : se représenter ce qu'est l'écrit, ses fonctions, ses supports, ses pratiques, etc. constitue une condition-clé d'un apprentissage réussi de la lecture/écriture. Cette représentation renvoie aux questions suivantes (Saada-Robert, 2003²¹): A quoi cela sert-il de savoir lire, écrire ? Quels sont les gestes associés au lire/écrire ? Quel est mon projet en lisant ? En écrivant ? Je le fais pour m'amuser ? Pour mon plaisir ? Pour échanger avec quelqu'un ? Pour apprendre ? Pour conserver une trace (mémoire externe) ? Quels sont les supports de la lecture, de l'écriture ? Dans quels lieux peut-on les rencontrer ? Comment est-ce que « ça marche » la lecture, l'écriture, de quoi est-ce fait ? Est-ce que « ça vient tout seul » ou est-ce que ça s'apprend à travers des activités prévues pour cela ? Comment fait-on pour apprendre ? Avec qui ? etc.

* **Code alphabétique**
Principe alphabétique
Système alphabétique
Combinatoire

Ensemble de règles permettant de faire fonctionner ensemble les trois composantes alphabétiques (Saada-Robert et al. 2003/2005 ; Rieben, Fayol & Perfetti, 1997²²) :

- Connaissance des lettres (image visuelle, nom, son)
- Conscience phonologique ou segmentation phonologique (abstraction des sons constitutifs des mots). Par ordre d'acquisition chez l'enfant : rime (cami/on – mout/on) ; attaque (a/beille – a/raignée) ; syllabe (lo/co/mo/tive) ; phonème (= la plus petite unité qui représente du sens) (l/o/k/o/m/o/t/i/v)
- Correspondance entre phonèmes et graphèmes (correspondance phonographique (écriture) et grapho-phonologique (lecture)).

* **Phase ou étape logographique** : avant la maîtrise du principe alphabétique, dominance de la reconnaissance visuelle des lettres et des mots : prise en compte de la longueur des mots et de leur enveloppe générale, prise en compte d'indices internes aux mots comme les hampes, les points sur les i, comme les majuscules, mais aussi comme les tirets pour reconnaître la présence d'un dialogue, etc.

Phase ou étape alphabétique : étape dans l'acquisition de la lecture/écriture caractérisée par la dominance du principe ou système alphabétique avec ses composantes

Phase ou étape orthographique : après la maîtrise du principe alphabétique, cette phase repose sur la fusion du phonologique et du visuel ; cette phase, d'abord partielle et portant sur les correspondances sons/lettres simples, aboutit ensuite à l'automatisation de l'orthographe lexicale avec ses irrégularités (monsieur, femme, etc.).

* **Code orthographique**
Système orthographique

²¹ Saada-Robert, M. et le GREF (2003). *Argumentaire scientifique : L'entrée scolaire dans la culture de l'écrit*. Neuchâtel : IRDP.

²² Rieben, L., Fayol, M. & Perfetti, C. (Eds.) (1997), *Les orthographes et leur acquisition*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Acquisition chez l'apprenant du système de l'orthographe normée, telle qu'elle caractérise chaque langue, avec ses deux dimensions (Angoujard et al., 1994²³) : lexicale (beaucoup de mots sont irréguliers en français, donc la connaissance des phonogrammes ne suffit pas) et morpho-syntaxique (qui a trait à la forme des mots, celle-ci renvoyant au sens. Exemple de morphogramme lexical : les lettres muettes qui ont pour fonction de « fabriquer » des mots de la même famille (**chat**) ou les lettres-reliquats historiques comme dans **champs**). Exemple de morphogramme syntaxique : les terminaisons de conjugaison, les formes du genre et du nombre, etc.

*** Processus d'adressage et d'assemblage en lecture de mots (Jamet, 1998²⁴):**

Lorsque les mots sont conservés orthographiquement en mémoire chez *l'adulte* (par mémorisation volontaire ou suite à une exposition fréquente) et que le lecteur veut lire un mot, deux processus interviennent (on parle aussi de deux « voies d'accès au lexique mental »)

- La reconnaissance immédiate *visuelle* du mot (voie *directe*) : c'est l'adressage
- Le découpage du mot visualisé en sons et leur assemblage phonologique pour former un mot (voie *indirecte*) : c'est l'assemblage
- des différences individuelles se retrouvent dans la dominance de l'un ou de l'autre processus
- si un mot est nouveau on procède plutôt par assemblage phonologique, s'il est très connu par adressage visuel
- chez l'enfant ces deux processus de récupération des mots en mémoire lexicale s'acquièrent progressivement.

*** Méthode**

Ensemble de procédés raisonnés, de règles, de moyens que l'on pratique et que l'on suit dans l'accomplissement d'une œuvre quelconque. Par métonymie, manuel exposant de façon graduelle ces règles et ces principes.

Distinguer les méthodes

- selon *l'unité langagière* privilégiée *au départ* : méthode globale-analytique (phrases → mots → lettres) versus méthode synthétique (lettres → syllabes → mots → phrases). Le consensus actuel parmi les chercheurs penche en faveur d'une interaction entre les processus descendants (textes vers phrases vers mots vers lettres) et ascendants (lettres vers texte), de même qu'entre comprendre (un texte) et identifier des mots (en traitant les lettres) ;
- selon les *moyens d'enseignement* : méthodes « Grindelire », « Que d'histoires », « A l'école des albums », etc. Méthodes, parce qu'elles présentent une *organisation systématique d'une suite d'activités pensées à l'avance* pour être utilisée par l'enseignant de la première à la dernière activité.

*** Démarche ou approche**

Ensemble de procédés rigoureux et souples à la fois, reliés selon plusieurs logiques : un plan d'étude, les capacités des élèves, les composantes théoriques qui rendent compte du

²³ Angoujard, A. Jaffré, J-P., Rilliard, J., & Sandon, J-M. (1994). *Savoir orthographier à l'école primaire*. Paris : Hachette Education.

²⁴ Jamet, E. (1998). Comment lisons-nous ? *Sciences Humaines*, 82, 20-25.

savoir en jeu. Elle se concrétise en classe sous forme de *séquences d'enseignement apprentissage* (pour la définition de « séquence », cf. GREF, 2003²⁵).

- C'est une méthode *propre à l'enseignant* qui n'utilise pas de moyens « clés-en-main » élaborés en dehors de son contexte-classe. Elle est pensée et élaborée dans une triple logique : le plan d'étude (notamment les *objectifs* de fin de cycle), les connaissances et représentations des *élèves de son groupe-classe*, les *critères théoriques* qui justifient l'usage de tel ou tel moyen, selon les composantes du savoir qu'il prend comme objet de travail en classe. L'ajustement nécessaire entre ces trois logiques suppose une *souplesse qui ne s'accommode pas toujours d'une méthode fixe*.
- Malgré la nécessaire *souplesse* propre à une démarche, elle n'en suit pas moins des *principes rigoureux* basés sur quelques éléments-clés à charge de l'enseignant : 1) une connaissance des processus généraux d'apprentissage et des composantes du savoir en jeu, 2) une présentation des composantes dans des situations-problèmes qui engagent les élèves, 3) l'ancrage de l'enseignement sur les connaissances et représentations des élèves, 4) un guidage interactif et différencié qui permet aux élèves d'avoir prise sur leurs apprentissages tout en les tirant vers les objectifs (les composantes du savoir) à atteindre.
- Conséquences : le choix et l'élaboration de situations d'enseignement apprentissage qui mettent en jeu *toutes les composantes du savoir*, reprises plusieurs fois pendant une année à des degrés d'approfondissement différents, et au fil des 4 années du Cycle 1. Ces situations sont renforcées en alternance par des activités-exercices qui consolident et systématisent les connaissances acquises en situations-problèmes (pour les définitions de situations-problèmes, activités-problèmes et activités-exercices, cf. GREF, 2003).

²⁵ Rapport du GREF (2003). L'enseignement apprentissage du français à l'école obligatoire. Mandat de la CIIP. Neuchâtel : IRDP.

10. Quelques références issues des recherches à la Maison des Petits concernant les quatre situations didactiques

- Allal, L., Betrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, L., Saada-Robert, M., & Wegmuller, E., (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Editions Universitaires.
- Auvergne, M. (2002). Travailler le système alphabétique en produisant des textes. In *La formation et l'apprentissage de la lecture ; Les journées de l'observatoire* (pp.27-36). Paris : ONL, Ministère de l'Education Nationale.
- Auvergne, M. (2006). *Ajustement des interventions entre enseignants et élèves dans une situation de lecture-écriture au cycle élémentaire (Dictée à l'adulte) : une microanalyse didactique*. Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Mémoire de DEA.
- Rieben, L. & Saada-Robert, M. (1997). *Etude longitudinale des relations entre stratégie de recherche et stratégie de copie de mots chez les enfants de 5-6 ans*. In L. Rieben, M. Fayol & Ch. A. Perfetti (ed.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 335-358). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Rieben, L., Elliott, N. (1993). *Comment aider les enfants à chercher des mots pour écrire : un exemple de régulations interactives*. (Document interne N° 8). Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Rieben, L., Saada-Robert, M.(1989). *Evolution et différences individuelles dans les stratégies de recherche de mots chez les débutants lecteurs*. (Document interne N° 6). Genève : Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation..
- Saada-Robert, M., (2007). Produire des écrits pour apprendre à lire. *Observatoire National de la Lecture*, Paris, Ministère de l'Education Nationale.
- Saada-Robert, M., Claret-Girard, V., Veuthey, C., & Rieben, L.(1997). *Situations didactiques complexes et spécifiques pour entrer dans l'écrit en 1^E-2^E-1P-2P*. (Document interne N° 9). Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Saada-Robert, M. & Mazurczak, K.(2001), Le texte pour entrer dans l'écrit : analyse comparative de deux situations didactiques textuelles. In J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz-Christen, & M. Wirthner, *Les tâches et leurs entours en classe de français*. Neuchâtel : Actes du 8^{ème} colloque de la DFLM.
- Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Mazurczak, K. et Claret-Girard, V. (2003/2005). *Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit*. Cahiers de la section des sciences de l'éducation no 100. Genève : Université de Genève.