



République du Sénégal
Un Peuple – Un But – Une Foi
Ministère de l'Éducation nationale



PARTENARIAT MEN/BIE 2016



**DOCUMENT D'APPUI POUR LA DIDACTIQUE DE LA LECTURE ET DE
L'ÉCRITURE DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE (L 2)**

DANS LES TROIS PREMIÈRES ANNÉES DE L'ÉLÉMENTAIRE

AU SENEGAL

**A l'intention des Formateurs des Centres Régionaux de Formation
des Personnels de l'Éducation
(CRFPE)**

Janvier 2017

Table des matières

TABLE DES MATIÈRES	2
EQUIPE DE RÉDACTION	2
REMERCIEMENTS	3
PRÉSENTATION	5
CHAPITRE 1 : CONNAISSANCE DE BASE POUR ENSEIGNER LA LECTURE ET L'ÉCRITURE EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE	6
1.1. CONNAISSANCE DE BASE DES PRÉCONISATIONS ET DES MOYENS D'ENSEIGNEMENT	6
1.2. CONNAISSANCES DE BASE DES DIMENSIONS DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE	6
1.2.1. L'ENTRÉE DANS LA CULTURE DE L'ÉCRIT.....	6
1.2.2. L'APPRENTISSAGE DU DÉCODAGE ET DE L'ENCODAGE DE MOTS	8
1.2.3. LA COMPRÉHENSION DE L'ORAL ET DE L'ÉCRIT.....	25
1.2.4. LA CONNAISSANCE DE DIFFÉRENTES STRATÉGIES DE LECTURE	28
1.2.5. L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE	32
1.2.6. L'ENSEIGNEMENT DU GRAPHISME ET DU TRACÉ DES LETTRES	34
1.2.7. LA PRODUCTION A L'ORAL ET A L'ÉCRIT	35
1.2.8. L'ÉVALUATION DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE	47
CHAPITRE II : LA PLANIFICATION DES APPRENTISSAGES	49
2.1. LA PLANIFICATION DES APPRENTISSAGES.....	49
2.1.1. LES PRINCIPES DE LA PLANIFICATION	49
2.1.2. L'OUTIL DE PLANIFICATION	50
2.1.3. UN EXEMPLE DE PLANIFICATION EN LANGUE ET COMMUNICATION	52
CHAPITRE III : EXEMPLES DE FICHES PÉDAGOGIQUES	58
FICHE 1 : S'APPROPRIER UNE HISTOIRE LUE PAR LE MAITRE OU LA MAITRESSE	58
FICHE 2 : DÉCOUVRIR LES SUPPORTS DE L'ÉCRIT	60
FICHE 3: DÉCOUVRIR UN LIVRE COMME OBJET CULTUREL.....	61
FICHE 4: IDENTIFIER DES COMPOSANTES SONORES DU LANGAGE	63
FICHE 5: IDENTIFIER DES COMPOSANTES SONORES DU LANGAGE	64
FICHE 6: IDENTIFIER DES COMPOSANTES SONORES DU LANGAGE	65
FICHE 7: IDENTIFIER DES COMPOSANTES SONORES DU LANGAGE	66
ÉTAPE 1 (CI)	66
FICHE 8: IDENTIFIER DES COMPOSANTES SONORES DU LANGAGE	67
FICHE 9: IDENTIFIER DES COMPOSANTES SONORES DU LANGAGE	68
FICHE 10 : MAITRISER LA CORRESPONDANCE GRAPHOPHONOLOGIQUE D'UN PHONÈME	69
FICHE 11: MAITRISER LA CORRESPONDANCE GRAPHOPHONOLOGIQUE D'UN PHONÈME.....	72
FICHE 12 : LIRE-COMPRENDRE UN TEXTE.....	74
FICHE 13 : APPRENDRE DU VOCABULAIRE	76
FICHE 14 : PRODUIRE DE L'ÉCRIT	77
FICHE 15 : PRODUIRE DE L'ÉCRIT A PARTIR D'IMAGES SÉQUENTIELLES	79

EQUIPE DE RÉDACTION

Le projet "*L'apprentissage de la lecture dans les trois premières années du primaire: intégration du curriculum, enseignement, supports d'apprentissage et évaluation*" est piloté au Sénégal par la Direction de l'Enseignement élémentaire (DEE) du Ministère de l'Education nationale (MEN), en partenariat avec le Bureau International de l'Education pour l'UNESCO (BIE-UNESCO).

Ce Document d'orientation pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture du français langue seconde dans les trois premières années de l'élémentaire

a été conçu et rédigé par une équipe composée de :

Khady Diop MBODJ	Directrice de l'Enseignement élémentaire ;
Aliou Ngoné SECK	Linguiste, didacticien, Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) ;
Oumar NDIAYE	Inspecteur d'Académie de Louga ;
Dagobert Zaccaria	Inspecteur de l'Education et de la Formation de Thiès Département ;
Kaba Diakhaté	Inspecteur de l'Enseignement Élémentaire, Laboratoire LARTES/IFAN/UCAD ;
Aboubacry DIAW	Inspecteur de l'Enseignement Élémentaire, Directeur du Centre Régional de Formation des Personnels de l'Education (CRFPE) de Tambacounda ;
Ablaye NIANG	Inspecteur de l'Enseignement Élémentaire, chef de la division <i>Qualité</i> de la Direction de l'Enseignement Élémentaire ;
Déthioukh SAMBA	Inspecteur de l'Enseignement Élémentaire, chargé du cycle fondamental à l'Inspection d'Académie (IA) de Rufisque ;
Alioune Kane SECK	Inspecteur de l'Enseignement Élémentaire, chef du département Enseignement élémentaire et préscolaire au CRFPE de Kaolack ;
Ablaye DIA	Inspecteur de l'Enseignement Élémentaire, chef du bureau <i>Formation, Enseignement Élémentaire, Développement Intégré de la Petite Enfance et Education(DIPE) de Base des Jeunes et des Adultes (EBJA)</i> de la Direction de la Formation et de la Communication ;
Ibrahima Mamour NDIAYE	Professeur de Lettres, formateur au CRFPE de Kolda ;

avec l'accompagnement scientifique de

Madame Thérèse THEVENAZ, de l'Université de Genève (UNIGE)

et la coordination administrative et technique conjointe de

Mesdames Khady Diop MBODJ, Directrice de l'Enseignement élémentaire et Amapola ALAMA, chargée de Programme au BIE-UNESCO.

REMERCIEMENTS

Le Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal remercie le BIE-UNESCO, le Partenariat Mondial pour l'Éducation, l'Université de Genève et l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar pour leur appui technique et financier à la réalisation de ce document.

L'ensemble des rédacteurs, des personnes ressources et des structures impliquées sont vivement remerciés pour leur contribution.

De sincères remerciements vont particulièrement à Madame Thérèse THEVENAZ de l'université de Genève, à Monsieur Aliou Ngoné SECK de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar et à Madame Amapola ALAMA de l'UNESCO-BIE pour leur accompagnement technique et scientifique.

PRÉSENTATION

Le présent document d'appui pour la didactique de la lecture et de l'écriture du français langue seconde, s'inscrivant dans le prolongement de celui d'orientation, est principalement destiné aux directeurs, aux directrices et au personnel d'encadrement des Centres Régionaux de Formation des Personnels de l'Éducation ainsi qu'aux maîtres et maîtresses d'application. Il a principalement pour objectifs de leur fournir des ressources additionnelles leur permettant de concevoir et de mettre en œuvre des situations de formation en didactique innovante de la lecture en tenant compte de la spécificité des élèves-maîtres et maîtresses destinés à enseigner à lire et à écrire dans une langue seconde.

La lecture est une activité sociale permettant de s'informer sur le monde mais également d'accéder à un savoir-faire utilitaire (recette, notice, exposé...). Elle est aussi une activité-outil sans laquelle aucun autre apprentissage de qualité n'est possible. Dans ce document, c'est en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage proprement dit qu'elle est présentée. Les CRFPE, les principaux destinataires de ce document, ont un référentiel de compétences et des modules de formation dont les contenus sont insuffisants et ne prennent pas en compte les principaux résultats de la recherche sur l'enseignement de la lecture-écriture. Ce document d'appui élaboré par la DEE du MEN en collaboration avec le BIE sous financement du PME ambitionne de combler cette lacune.

Il comprend deux parties. Une partie théorique, fournissant des informations essentielles sur les prescriptions officielles, sur les principales notions et sur les stratégies qui sont mobilisées en lecture et en production d'écrits. Cette partie présente les connaissances de base pour enseigner la lecture et l'écriture en français langue seconde (l'entrée dans la culture de l'écrit, l'apprentissage du décodage et de l'encodage de mots avec une présentation de la progression de l'entrée dans l'écrit des élèves, des unités linguistiques pertinentes pour enseigner à lire et à écrire, de l'enseignement du graphisme, de la production d'écrits et de l'évaluation de la lecture). La deuxième partie se veut pratique, explicitant la planification des apprentissages en lecture, en langage et en écriture ainsi que ses principes, mais proposant aussi des exemples de fiches pédagogiques d'enseignement de la lecture, du vocabulaire, du graphisme et de la production d'écrits.

Le personnel d'encadrement des CRFPE restera dans la ligne du référentiel des compétences et respectera les phases structurant les modules de formation. Il s'appuiera sur ce document qui fournit les informations nécessaires à l'enseignement de la lecture-écriture.

Ainsi compris, ce document répondra à un besoin réel du terrain qui est de combler sensiblement le manque de support pédagogique qui caractérise les structures de nos centres et d'harmoniser les contenus et les stratégies de formation.

CHAPITRE 1 : CONNAISSANCE DE BASE POUR ENSEIGNER LA LECTURE ET L'ÉCRITURE EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE

1.1. CONNAISSANCE DE BASE DES PRÉCONISATIONS ET DES MOYENS D'ENSEIGNEMENT

Le Guide pédagogique du CEB, version 2013, en particulier le domaine Langue et Communication sera présenté aux élèves-maitres et maitresses.

Le formateur ou la formatrice fera comprendre aux stagiaires que le guide du CEB, version 2008 a été révisé et qu'il existe une version 2013 actuellement distribuée dans les écoles.

Cette version révisée du CEB intègre, dans le domaine *Langue et Communication*, les résultats de la recherche sur la lecture-écriture. Elle prend notamment en charge la maîtrise du principe alphabétique, l'acquisition de la conscience phonémique et des correspondances graphophonologiques, l'acquisition globale de mots usuels et fréquents, l'explication du sens des mots, la compréhension de textes, l'acquisition de stratégies de lecture et le développement de la fluidité de la lecture.

- Présentation des orientations et principes directeurs de l'enseignement de la lecture et de l'écriture du français, langue 2. (cf. *Document d'orientations*).
- Présentation de l'emploi du temps en vigueur, centré sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (communication orale et écrite).
- Présentation des guides d'utilisation et manuels de français agréés par le Ministère.

L'élève-maitre ou l'élève-maitresse doit comprendre que le Ministère de l'Education nationale, dans le cadre de la mise en œuvre de la politique nationale du manuel scolaire et du matériel didactique, a opté pour un choix multiple. Il s'agit de donner la possibilité à plusieurs éditeurs de proposer leurs manuels conformes aux spécifications techniques édictées par le ministère. A l'issue d'ateliers d'évaluation de la pertinence des manuels présentés, le ministère publie la liste des éditeurs dont les supports didactiques ont été agréés

Le formateur ou la formatrice présentera pour information un spécimen de chaque manuel pour l'élève et de chaque guide pour le maitre.

Dans la même lancée, il ou elle montrera aux élèves-maitres et aux élèves-maitresses quel est le contenu des guides (CEB 2013), ainsi que tout autre document pertinent ou toute ressource contribuant à un apprentissage efficace de la lecture et de l'écriture.

1.2. CONNAISSANCES DE BASE DES DIMENSIONS DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE

1.2.1. L'ENTRÉE DANS LA CULTURE DE L'ÉCRIT

«Je m'emparai d'un ouvrage intitulé Tribulations d'un chinois en Chine et je l'emportai dans un cabinet de débarras ; là, perché sur un lit-cage, je fis semblant de lire : je suivais des yeux les lignes noires sans en sauter une seule et je me racontais une histoire à voix haute, en prenant soin de prononcer toutes les syllabes.»

Les Mots, Jean-Paul Sartre, 1964 (p. 42)

Dans cet extrait de son autobiographie, l'auteur français raconte les sentiments (colère, désarroi, puis goût et intérêt) qui l'ont animé, enfant, face à l'objet livre qu'il avait eu l'heureuse opportunité de découvrir bien avant son entrée à l'école.

Au Sénégal, en revanche, les élèves de l'école formelle accueillis au cours d'initiation n'ont pas, dans leur grande majorité, une riche expérience de l'écrit, pas même dans leur propre langue. Ils sont confrontés à la prépondérance d'une culture orale et à l'insuffisance d'un environnement lettré. En effet, si les jeunes enfants bénéficiant d'un environnement lettré favorable entrent dans le lire-écrire bien avant l'enseignement systématique dispensé par l'école, les autres, issus de milieux moins favorisés, rencontrent plus de difficultés à conquérir le monde de l'écrit. Or, apprendre à lire et à écrire aux enfants constitue l'une des missions de l'école. Si cette mission s'est longtemps limitée à certaines couches de la société, on s'est vite rendu compte, avec la généralisation de l'éducation de base, qu'il ne suffisait pas d'ouvrir les portes de l'école pour ouvrir également tous les enfants à l'écrit. Il est maintenant admis que la fréquentation d'un environnement lettré explique bien souvent les réussites scolaires. Dès lors, face aux inégalités sociales et environnementales devant l'apprentissage, il apparaît nécessaire d'accompagner les plus défavorisés dans la conquête de la culture de l'écrit qui englobe :

- la compréhension des fonctions de l'écrit ;
- la connaissance des supports et des genres textuels ;
- la connaissance des principales différences entre l'oral et l'écrit ;
- et le sens directionnel de l'écriture.

Tout d'abord, il y a la question des fonctions de l'écrit : Qu'est-ce que le monde de l'écrit ? A quoi servent les différents écrits qui nous entourent ? Quels sont les principaux supports qui véhiculent de l'écrit ? A quoi servent-ils ? Dans quelles situations de communication sont-ils utilisés ? L'enfant doit comprendre en effet que différents supports véhiculent de l'écrit et transmettent des informations, par exemple les affiches, les journaux, les recettes de cuisine, les notices de médicaments, etc.

A quoi cela sert-il de savoir lire ? A quoi cela sert-il de savoir écrire ? Cette compréhension permet aux enfants de donner du sens aux activités que sont la lecture et l'écriture. Quand un enfant apprend à parler, il perçoit bien à quoi cela peut lui servir et, très vite, il ressent l'expression orale comme un besoin. Ressentir l'apprentissage comme un besoin donne du sens et apporte une motivation intrinsèque qui soutiendra l'enfant tout au long de son apprentissage. Par conséquent, l'apprentissage de la lecture, qui suppose un effort soutenu, nécessite de la part de l'enfant une prise de conscience de ce à quoi cela va lui servir. Ce dernier doit découvrir les enjeux individuels et sociaux de cette activité : dans notre société moderne, l'écrit est omniprésent et la lecture est devenue un outil totalement indispensable à l'intégration sociale et professionnelle de toute personne. Dès lors, les fonctions de l'écrit telles que s'informer, informer, mettre en mémoire, consulter divers supports, apprécier des récits, convaincre, prendre connaissance, sont à montrer aux élèves.

Ensuite, les différents supports et les façons de s'y référer, de consulter ou de prendre connaissance des textes en lien avec la situation et avec le projet de lecture sont, eux aussi, à montrer systématiquement. L'explicitation du nom du support et de la façon de l'utiliser renforce la prise de conscience des élèves. Quels sont les différents types d'écrit ? A quoi servent-ils ? Une connaissance des textes et de leur diversité ainsi que la prise de conscience de la situation de communication et de la visée d'intention des textes permettent de mieux saisir ce que représente l'activité de lire et d'écrire.

Les différences entre l'oral et l'écrit sont également à pointer. Il est essentiel que les élèves comprennent que tout ce qui se prononce peut s'écrire ; que l'écrit est pérenne ; que la notion de mots, marqués par des espaces, celle de phrases ou de lignes sont propres à l'écrit ; que le

sens directionnel de l'écriture est à prendre en compte (de gauche à droite pour le français, de droite à gauche pour l'arabe); que le principe du système alphabétique permet de traduire ce qui se prononce à l'écrit.

Dès le début de l'année, la mise en contact de l'élève avec toutes sortes d'écrits, en particulier la fréquentation du livre, la découverte et la lecture d'écriteaux, d'affiches, constituent des pas importants dans une démarche d'appropriation de la culture de l'écrit. Cette démarche vise l'acquisition de connaissances et d'habiletés permettant :

- i) de saisir que l'écrit véhicule du sens et remplit des fonctions majeures comme s'informer, informer, entrer en relation,
- ii) de comprendre comment fonctionne l'écrit,
- iii) d'appréhender le sens directionnel de l'écrit en français,
- iv) d'initier à l'écoute et à la compréhension de textes, de comptines, de poèmes lus par un adulte.

La compréhension des fonctions de l'écrit et de l'activité de lire est favorisée par les situations de communication réelles, simulées ou évoquées dans lesquelles la lecture et l'écriture servent à combler un besoin, à résoudre un problème ou à répondre à une question. Des séances de lecture de contes, à travers le kamishibai¹ par exemple, de marches à suivre, de règles de jeu, d'exposés sur la famille ou sur les animaux, d'histoires puisées dans le répertoire culturel des enfants et de textes favorisant l'attention des enfants seront organisées. Ces activités permettent la découverte des fonctions de l'écrit (partager des histoires, des connaissances, des secrets, faire la liste du matériel scolaire, planifier le temps scolaire et familial, ...).

L'habileté à écrire dans le bon sens requiert des approches ciblant la structuration de l'espace. Pour lire et écrire, les notions gauche/droite, en haut/en bas seront apprises de manière formelle et mises en pratique à travers des exercices comme tenir un livre dans le bon sens, feuilleter ses pages, mimer le sens de l'écriture en suivant les mots écrits au tableau avec son doigt ou sur des supports écrits. La verbalisation justifiant le geste soutiendra la prise de conscience du sens de l'écrit par l'élève.

Du matériel collectif (dessins, symboles, tableaux, étiquettes mots, étiquettes sons, affiches....) et du matériel individuel écrit seront disponibles en classe et mis à contribution pour les apprentissages.

1.2.2. L'APPRENTISSAGE DU DÉCODAGE ET DE L'ENCODAGE DE MOTS

L'apprentissage du décodage et de l'encodage de mots est un long processus qui commence souvent avant l'entrée à l'école. Le développement de cet apprentissage a fait l'objet de nombreuses recherches qui ont permis d'identifier dans quel ordre se construisent les mécanismes cognitifs impliqués dans le traitement des signes graphiques et quelle est la progression de leur apprentissage.

Les auteurs de ces recherches ont présenté des modèles distincts décrivant des processus acquisitionnels s'intéressant tous à l'entrée dans l'écrit du point de vue du décodage et de l'encodage.

1

Le kamishibai (de kami : papier et shibai : théâtre) est un art d'origine japonaise où un conteur raconte une histoire à l'aide de planches illustrées qu'il fait défiler dans un castelet en bois appelé Butai. Le conteur est placé derrière le butai. Il fait coulisser les images au fur et à mesure, narre l'histoire inscrite au dos de l'image précédemment affichée.

1.2.2.1 La progression de l'apprentissage de l'écrit

Seuls quelques modèles parmi les nombreux existants sont présentés ci-dessous.

Les modèles par étapes

Le modèle par étapes est le premier modèle élaboré. La recherche d'Emilia Ferreiro, une collaboratrice de Jean Piaget, date de 1982. Selon ce modèle, le processus développemental suit une démarche linéaire, séquentielle. Parmi d'autres tenants de ce modèle, on peut citer Uta FRITH (1985) qui définit trois stades successifs par lesquels l'apprenant ou l'apprenante passe pour l'identification des mots. Il s'agit de :

La phase logographique

Cette première étape correspond aux tout premiers contacts de l'enfant avec le langage écrit. Il identifie globalement les mots comme il reconnaît un dessin. C'est une reconnaissance de la forme globale sur des indices extérieurs. L'enfant peut reconnaître plusieurs mots – *bonjour-école-papa-maman*– dont son prénom –*Anna ou Malick*–, mais il ne recourt pas encore aux lettres et aux sons ; c'est ce qui constitue la base de la deuxième étape : la phase alphabétique.

La phase alphabétique

Avec l'aide de l'écriture, le jeune apprenant va développer, lors de cette phase, un système fondamental qui est à la base de la lecture et qui consiste à automatiser les liens entre la forme visuelle (des lettres, des groupes de lettres, des syllabes) et leur correspondant sonore. Il va prendre conscience que les mots écrits sont faits de lettres, que les paroles sont faites de phonèmes et qu'il existe une correspondance entre les deux.

Dans cette phase, la compréhension du principe alphabétique et la conscience phonologique jouent un rôle primordial. Les enfants repèrent dans la parole des unités de segmentation inférieures aux mots (rimes, syllabes, phonèmes) qui vont leur permettre de comprendre les relations existant entre le langage parlé et l'écriture.

La recherche a permis d'établir que l'apprentissage de la lecture et la conscience phonologique se développent en interaction. D'une part, le développement de la conscience phonologique (notamment l'identification des syllabes et des rimes) faciliterait l'apprentissage de la lecture, d'autre part, les progrès en lecture se manifesteraient également dans les activités d'analyse de la parole en segments et notamment en phonèmes.

L'habileté à la segmentation syllabique, qui s'acquiert spontanément à travers l'apprentissage du parler, est une condition nécessaire à l'apprentissage de la lecture, alors que la capacité à identifier précisément les phonèmes est surtout une conséquence de cet apprentissage.

Sans réduire l'apprentissage de la lecture à l'installation des correspondances lettres-sons, il est indispensable que cet apprentissage fasse l'objet d'un enseignement systématique.

La phase orthographique

La dernière phase correspond au moment où l'enfant est capable de reconnaître un mot comme une entité, grâce à la formation progressive de ce qu'on appelle un lexique orthographique. Il est apte à identifier rapidement le mot (d'autant plus rapidement que le mot lui est plus familier) puis à accéder immédiatement au sens.

C'est cette procédure orthographique ("je photographie, je reconnais, je comprends") qui se développe ensuite pour devenir de plus en plus efficace au fur et à mesure que la lecture devient de plus en plus experte.

Même si la voie phonologique reste pendant longtemps privilégiée (jusqu'à 10 ans, selon Sprenger – Charolles et ses collaborateurs ou collaboratrices), le but de l'apprentissage de la lecture est de permettre à l'élève d'abandonner le passage par les sons en se constituant progressivement un dictionnaire mental dans lequel la forme orthographique de chaque mot sera directement reliée au sens qui lui correspond.

Les modèles connexionnistes

Déplorant la linéarité des modèles par étapes, les modèles dits connexionnistes retiennent une simultanéité et une complémentarité des « processeurs » qui sont reliés les uns aux autres : le processeur orthographique, le processeur phonologique, le processeur morphologique et le

processeur sémantique. Selon Jean-Emile Gombert, ce type de modèle est clairement interactif. Toutes les connaissances que le lecteur ou la lectrice possède sur les mots sont associées aux mots en cours de traitement. On ne peut traiter de l'écrit sans s'intéresser à l'oral, on ne peut délaissé le code phonologique au profit du sens ou le sens au profit du code phonologique. Chaque dimension a son importance, toutes les dimensions concourant à la définition de l'activité totale.

Le modèle de Seymour, un associé de Uta Frith (1986 et 1993), et celui de Coltheart (1986) proposent une amélioration du modèle classique à étapes successives ; ce sont des modèles interactifs qui consacrent la simultanéité des connaissances phonologiques, orthographiques, sémantiques et morphologiques.

Les modèles par étapes sont certes très pratiques et peuvent continuer à rendre service, mais la conception connexionniste démontre aujourd'hui que les connaissances sont inter reliées.

D'autres modèles, comme celui de Valtin (2010) s'appuie sur la recherche didactique tenant compte de l'enseignement. Il fournit des indices pour l'entrée dans l'écrit et met l'accent sur leurs interactions en lecture et écriture de mots.

Le modèle pour l'apprentissage du lire et de l'écrire de Valtin

<i>Etape</i> ²	<i>Capacités-représentations de l'enfant</i>	<i>Lire</i>	<i>Écrire</i>
1	Imitation de comportements perceptibles	Faire comme si on lisait (par ex. les yeux font semblant de suivre des lignes, de gauche à droite pour le français ; le doigt imite le sens directionnel de la lecture)	Gribouiller (dessiner)-griffonner (faire semblant d'écrire)
2	Connaissance de quelques lettres	Lire naïvement et globalement (reconnaissance logographique d'un mot)	Tracer des suites de lettres sans lien avec le son Écrire son prénom
3	Début d'un lien entre lettre et son concernant quelques lettres	Nommer des éléments sonores, souvent à partir de la première lettre d'un mot	Écrire les éléments prégnants, premier squelette du mot (par ex. MT ou MO pour moto)
4	Compréhension du lien entre lettre et son, connaissance partielle du système graphophonémique	Déchiffrer lettre par lettre, parfois sans compréhension du mot	Écrire comme on entend
5	Connaissances et utilisation des formes orthographiques ; connaissances et utilisation de contenus et de stratégies pour apprendre	Lire en s'appuyant sur des unités diversifiées et plus grandes (signes écrits divers, syllabes, terminaisons,)	Utiliser des formes orthographiques avec des généralisations erronées
6	Automatisation de processus partiels	Lire en manifestant des capacités étendues	Respecter les normes de l'orthographe

La progression décrite permet à l'enseignant ou à l'enseignante d'observer les capacités des élèves et de les guider dans leur apprentissage de l'identification de mot qui constitue une part importante de l'apprentissage de la lecture, complémentaire à la compréhension de textes.

1.2.2.2 L'identification de mots

² Les étapes sont perméables entre elles. Un enfant peut manifester des capacités d'une étape à une autre. Ces étapes dépendent de l'environnement lettré des élèves et de leur entrée dans l'écrit. Elles ne sont pas liées à des âges précis.

Les recherches actuelles s'accordent sur le fait que la lecture s'appuie sur l'identification de mots. Elle peut s'effectuer de deux manières : l'identification de mot par la voie directe et l'identification de mot par la voie indirecte. Pour apprendre à décoder, on s'appuiera sur les deux voies. La première permet de reconnaître directement un mot. Par cette voie, les mots sont reconnus parce qu'ils ont été mémorisés. Présentés par écrit, les mots sont observés et compris par l'élève et celui-ci s'exerce à les reconnaître globalement. Pour savoir utiliser la voie indirecte d'accès au sens des mots, les élèves doivent s'approprier les mécanismes du déchiffrage à travers l'apprentissage de la fusion phonémique et syllabique (formation et association syllabiques), la connaissance du nom des lettres et la compréhension du système alphabétique, ainsi qu'à travers le développement de la conscience phonologique qui passe par des activités systématiques d'écoute (à l'oral, repérage, localisation, découpage, déplacement, suppression de phonèmes).

Il est aujourd'hui admis que l'écriture de mot (encodage) sans modèle joue un rôle d'accélérateur de l'apprentissage de la lecture. Pour écrire un mot, les élèves doivent se poser une série de questions. Par exemple pour écrire le mot *lama* : qu'est-ce qu'il faut écrire d'abord ? Quel est le premier son du mot ? Quelle lettre faut-il utiliser ? La première lettre étant tracée, quel son vient à la suite ? Quelle(s) lettre(s) correspond(ent) à ce son ? Après les deux premières lettres, quel est le son qui suit ? Quelle(s) lettre(s) correspond(ent) à ce son ? Pour finir, quel est le dernier son et la(les) dernière(s) lettre(s) à écrire ? Ces questions nécessitent l'identification de chaque son du mot et favorisent le développement du principe alphabétique et de la conscience phonologique. De telles activités d'écriture sont à mener dès le début de l'école. Les activités d'écriture de mots sans modèle préalable permettent d'une part au maître ou à la maîtresse d'observer ce que les élèves ont compris et savent faire. D'autre part, la verbalisation par les élèves de leurs manières de faire alimente leur connaissance des sons et des lettres. Ces activités enrichissent et permettent l'intégration de l'apprentissage du déchiffrage.

1.2.2.3. La connaissance des unités linguistiques pertinentes

Les unités linguistiques telles le phonème, la lettre, la syllabe, l'attaque et la rime sont les principales ressources à mobiliser pour enseigner à déchiffrer et à écrire des mots ou des phrases. Il est nécessaire de les définir pour les maîtriser.

Le phonème est la plus petite unité distinctive de la chaîne parlée, c'est à-dire la plus petite unité de son capable de produire un changement de sens par commutation (ex : lampe/rampe). Le français compte 37 phonèmes que l'on représente par les caractères de l'alphabet phonétique international. La traduction phonémique des mots figure dans la plupart des dictionnaires de langue. Il peut être utile de s'y reporter en cas d'hésitation. Suivant les origines régionales de légères différences peuvent intervenir dans la prononciation des mots. Il convient pour l'enseignant de travailler sur une prononciation la plus correcte possible, tout en s'appuyant sur l'usage le plus répandu parmi les élèves de la classe et de leur milieu.

Les sons produits par la voix sont en nombre presque infini. Dans le babil de l'enfant on repère une infinité de sons. En apprenant à parler, il deviendra incapable d'articuler ceux qui n'appartiennent pas à son système linguistique, perdant ainsi une "aptitude naturelle" au profit d'une aptitude "culturelle" (Jakobson). Les sons ainsi produits n'ont aucune valeur linguistique. Mais dès lors qu'ils sont sélectionnés par une langue, ils acquièrent une valeur distinctive : de phonétique, l'univers sonore devient phonologique.

► *Exercices pour utiliser la notion de phonème et l'alphabet phonétique international.*
Nommer oralement une série de mots : lama, baobab, prix, plomb, crampon, champignon,

niche, tasse, tomate, casserole, etc. Demander pour chaque mot de décomposer le nombre de phonèmes, puis de les isoler oralement.

Proposer des jeux. Par exemple, le téléphone magique: il s'agit, à tour de rôle, de trouver un mot qui reprenne un phonème d'un mot déjà prononcé : tour, tuile, lourd, rat, ...

Le graphème est la plus petite unité distinctive de l'écriture qui transcrit un phonème. Il peut s'agir d'une seule lettre (a, z, l, r, t) ou de plusieurs lettres (ou, ch, au, ai, ph, qu, ain). Il est au niveau de la manifestation écrite de la langue ce que le phonème est au niveau de la manifestation orale. Le français compte 190 graphèmes (ou davantage).

La lettre est une unité de l'alphabet. Seule, ou combinée avec d'autres, elle participe à la constitution du graphème. À l'origine, la lettre devait servir à transcrire les sons du langage d'une façon bi-univoque, une lettre pour chaque son (cas de l'alphabet latin). C'est l'évolution de la langue française qui a rendu cette correspondance de plus en plus rare (il existe peu de mots en français pour lesquels on note un graphème d'une lettre pour chaque phonème : par exemple *lama*).

La syllabe est une unité articulatoire avec une attaque (ça commence comme) et une rime. Le recours au découpage en syllabes permet de découper un mot en des parties linguistiques plus petites. Ce « découpage », ce type de segmentation peut se faire aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Il y a d'ailleurs parfois une concordance entre les deux syllabes, la syllabe orale et la syllabe écrite (ou graphique).

La **syllabe orale** est un phonème ou groupe de phonèmes que l'on prononce d'une seule émission de voix. Par exemple, le mot *foulard* se décompose en deux syllabes à l'oral comme à l'écrit. « fou » étant la première syllabe et « lard » la seconde.

Cependant, dans certains mots, la présence du « e » en position finale (parfois médiale) peut créer un écart entre le nombre de syllabes à l'oral et celui de l'écrit. C'est le cas pour les mots *couverture* et *caleçon* qui peuvent se découper à l'oral [ku/ vɛR/tyR] (3 syllabes), [kal/sɔ] (2 syllabes) et à l'écrit [cou/ver/tu/re/] (4 syllabes), [ca/le/çon/] (3 syllabes.). C'est aussi le cas quand le mot porte une gémée. Exemple : environnement ([ãvirɔnmã] 4 syllabes à l'oral et en/vi/ron/ne/ment 5 syllabes à l'écrit). Ainsi, la **syllabe écrite (ou graphique)** est un découpage que l'on fait d'un mot écrit en tenant compte de toutes les voyelles, même celles qui ne s'entendent pas à l'oral [ca/le/çon/], [cou/ver/tu/re/].

L'enseignant ou l'enseignante devra donc, durant le premier trimestre du CI, bien vérifier la capacité de ses élèves à décomposer un mot en syllabes orales (soit en frappant des mains, soit en levant un doigt afin de les matérialiser et de les compter). Ce travail se fera exclusivement à l'oral, à partir de mots prononcés ou d'illustrations. La syllabe écrite sera progressivement introduite avec l'apprentissage de l'orthographe des mots.

Pour rendre ses stagiaires capables de faire cette distinction en vue d'enseigner le déchiffrement et de favoriser les activités d'écoute, le formateur ou la formatrice devra leur faire exercer la segmentation en syllabes orales et écrites pour que les stagiaires maîtrisent bien la différence.

► *Exercice*³

3 Les exercices proposés ici sont exclusivement destinés aux stagiaires. En classe avec les élèves, l'enseignant ou l'enseignante distinguera clairement l'écoute ou le découpage de phonèmes et de syllabes orales des activités d'observation ou de découpage de mots à l'écrit. Pour les activités orales, les mots seront dits à haute voix ou des illustrations serviront au classement des mots, des

Trouver le nombre de syllabes orales et écrites pour chacun des mots suivants et les placer dans le tableau ci-dessous.

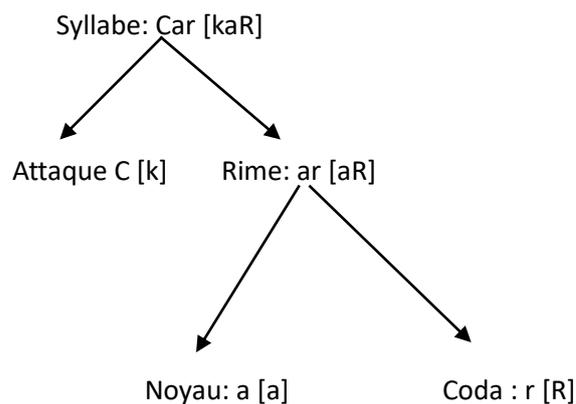
Mots	Syllabes orales	Syllabes écrites
Cousine		
Couronnement		
Patronne		
Crayon		
Ardoise		

Corrigé

Mots	Syllabes orales	Syllabes écrites
Cousine	2	3
Couronnement	3	4
Patronne	2	3
Crayon	2	2
Ardoise	2	3

Constat : Faire observer que les syllabes écrites sont souvent plus nombreuses et que le « e » muet engendre souvent cette différence.

La rime, l'attaque. Une syllabe est décomposable en deux parties : l'attaque et la rime. L'attaque est la consonne ou le groupe de consonnes initiales de la syllabe. La rime est constituée de la voyelle et des phonèmes qui suivent l'attaque. Dans le mot monosyllabique « car », par exemple, /k/ constitue l'attaque de la syllabe, et /aR/ en est la rime.



De même, dans le mot « carte » : /k/ est l'attaque, /aRt/ la rime. Et pour le mot « caramel », dans les syllabes, ca -ra- mel, les attaques sont /k/, /r/, /m/ et les rimes : a, a, el. Exemples d'exercices.

► Exercices

Jouer avec les syllabes, les manipuler

- Dénombrer les syllabes des prénoms des stagiaires et de mots familiers
- Comparer et classer les mots selon le nombre de syllabes orales, écrites

syllabes ou des phonèmes. Les mots écrits seront utilisés pour des activités de discrimination visuelle, d'observation des graphèmes ou de déchiffrage.

- Représenter graphiquement la structure syllabique sonore des mots
- Repérer une syllabe à l'intérieur d'un mot
- Manipuler les syllabes : les inverser, en éliminer une ou deux, en fusionner deux ou trois
- Isoler oralement la syllabe initiale d'un mot
- Faire des appariements entre images commençant par la même syllabe, etc.
- Supprimer « l'attaque » de la syllabe (lac – ac ; crampe - ampe)
- Supprimer, à l'oral, des syllabes dans des mots, etc.
 - Suppression de la syllabe initiale (pantalon → téléphone magique → ... talon)
 - Suppression de la syllabe finale (pantalon → téléphone magique → panta...)

Jouer oralement avec les phonèmes, les manipuler

- Repérage des assonances et allitérations dans une comptine *orale*
- Identifier un phonème commun à plusieurs mots, donner des mots qui satisfont à ce critère
- Exclure des mots qui ne peuvent appartenir à une série
- Distinguer et discriminer des phonèmes proches (v/f ; t/d ; j/ch ; ch/z ; etc.)
- Manipuler les unités sonores : supprimer, ajouter, changer de place, substituer
- Isoler des phonèmes à partir des syllabes (rime et attaque)
- Localiser un phonème dans un mot. Est-il placé au début, au milieu ou à la fin du mot ?
- Supprimer le phonème initial d'une attaque de 2 consonnes (flaque ; laque)
- Transformer / substituer des phonèmes (lac – bac)
- Rechercher de mots contenant un phonème à étudier (reconnaissance auditive)

Identifier la correspondance entre phonème et graphème

- Écrire/ou faire écrire les mots trouvés au tableau même si le phonème se transcrit en deux ou trois graphies
- Entourer le graphème dans les mots écrits au tableau (reconnaissance visuelle) et expliciter les problèmes pédagogiques qu'une telle activité soulève.
- Dictier des syllabes, des pseudo-mots, des mots, des phrases, expliciter les manières d'écrire un phonème et discuter des difficultés pour les élèves.

Fréquence des structures syllabiques selon diverses langues

	français	espagnol	anglais	allemand
CV	59,9%	55,6%	27,6%	28,7%
CVC	17,1%	19,8%	31,8%	38,1%
CCV	14,2%	10,2%	4,0%	3,3%
VC	1,9%	3,1%	11,9%	9,8%

En français, la structure syllabique la plus fréquente est consonne-voyelle (CV), puis CVC, ensuite CCV. La structure VC est la moins fréquente.

► *Exercice: Décomposer les mots suivants en syllabes écrites et placer ces syllabes dans les cases appropriées*

Types de syllabes	école	écolier	table	plafonner	stratégique	poinçon
CV						
CVC						
CCV						
VC						
V						
autres						

Corrigé

Types de syllabes	école	écolier	table	plafonner	stratégique	poinçon
CV	X, X	X	X		X, X	
CVC				X, X		X
CCV			X	X	X	
VC						
V	X	X				
autres		X			X	X

1.2.2.4. Les phonèmes et leur représentation graphémique

L'Alphabet Phonétique International est un alphabet utilisé pour la transcription phonétique des phonèmes du langage parlé. Contrairement aux nombreuses autres méthodes de transcription qui se limitent à des familles de langues, l'API est prévu pour couvrir l'ensemble des langues du monde. En Français, il y a 190 graphèmes différents pour 37 phonèmes. Pour un même phonème, il existe souvent de nombreux graphèmes. La difficulté d'apprendre à lire est proportionnelle à l'irrégularité de la correspondance graphèmes phonèmes. En Italien, il n'existe pratiquement aucune ambiguïté puisque 33 graphèmes suffisent à représenter les 25 phonèmes de cette langue ".

Liste des 37 phonèmes du français et de leurs graphèmes

Les 37 phonèmes du français se répartissent ainsi:

19 voyelles dont:

12 voyelles orales réparties en:

4 voyelles antérieures

Phonèmes	Mot clé	Autres graphèmes
[i]	lit	stylo, île, maïs
[e]	télé	parler, parlez,
[ɛ]	règle	treize, être, mais, est, jouet, merci, volley, crayon
[a]	sac	à, ami, patte

4 voyelles centrales

Phonèmes	Mot clé	Autres graphèmes
[y]	lune	
[ø]	ce	
[ø]	feu	voeu
[œ]	fleur	coeur, accueil

4 voyelles postérieures

Phonèmes	Mot clé	Autres graphèmes
----------	---------	------------------

[u]	poule	où, goût
[o]	vélo	drôle, bateau, landau
[ɔ]	pomme	album
[ɑ]	pâte	pas

4 voyelles nasales

Phonèmes	Mot clé	Autres graphèmes
[œ]	un	parfum
[ɛ̃]	pin	pain, peinture, daim, imparfait, symbole, synthèse, moyen
[ɑ̃]	gant	jambe, dent, empereur, paon
[ɔ̃]	ballon	ombre

Et 3 semi-voyelles

Phonèmes	Mot clé	Autres graphèmes
[j]	fille	soleil, pied, crayon, lion, liane, iule
[w]	oui	Poisson, ouate, ouest, voyage (+ nasale : loin)
[ɥ]	huit	sueur, suave, ennuyeux

18 consonnes réparties en:

10 occlusives

Points d'articulation	Phonèmes	Mot clé	Autres graphèmes
Bilabiales	[p]	pile	appartement
	[b]	bol	abbaye
	[m]	mur	flamme
Dentales	[t]	table	datte, thé
	[d]	dé	addition
	[n]	noeud	anniversaire
Palatales	[ɲ]	ligne	manière
Vélaires	[k]	cadeau	occasion, képi, orchestre, quoi, coq
	[g]	gâteau	langue, toboggan
	[ŋ]	parking	

8 constrictives dont

6 fricatives

Points d'articulation	Phonèmes	Mot clé	Autres graphèmes
Labiodentales	[f]	flûte	buffet, phare
	[v]	valise	wagon
Dentales	[s]	citron	poisson, garçon, démocratie, penser, six, scie
	[z]	maison	zoo, deuxième
Palatales	[ʃ]	chat	schéma, fasciste
	[ʒ]	jupe	girafe, manger

1 liquide

Point d'articulation	Phonèmes	Mot clé	Autres graphèmes
Dentale	[l]	lampe	elle

Et 1 vibrante

Point d'articulation	Phonèmes	Mot clé	Autres graphèmes
Uvulaire	[R]	roue	terre

NB : Dans certains documents, il n'est fait mention que de l'existence de 36 phonèmes dans la langue française. Il faut signaler que ce nombre ne tient généralement pas compte du phonème

que l'on trouve à la fin de certains mots d'origine anglo-saxonne, mais couramment employés en français : parking, jogging, planning, lifting, etc.

Les phonèmes de la langue maternelle se prononcent de manière automatique, sans réfléchir à la position de notre langue, de la luette ou de nos lèvres. Des élèves peuvent avoir de la difficulté à produire certains phonèmes, en particulier ceux qui apprennent le français comme langue seconde. L'articulation de l'enfant affecte sa conscience phonémique, ce qui affecte aussi par conséquent ses habiletés de lecture et d'écriture. La connaissance linguistique de la manière dont les phonèmes sont produits permet à l'enseignant ou à l'enseignante de comprendre les prononciations erronées des élèves et de les aider à mieux prononcer certains phonèmes. Le tableau suivant indique quels sont les points d'articulation des consonnes prononcées en français.

Tableau d'articulation des consonnes du français

		Bilabiales (2 lèvres)	Labiodentales (lèvre/dents)	Dentales (dents)	Vélaires (voile du palais)	Uvulaires (luette/langue)
OCCLUSIVE	Sourdes orales	p pou		t toux		k cou
	Sonores orales	b bout		d doux		g goût
	Sourdes nasales	m mou		n nous	ŋ agneau	
CONSTRUCTIVE	Fricatives sourdes		f fou	s sou	ʃ chou	
	Fricatives sonores		v vous	z zoo	ʒ joue	
	Latérales sonores			l loup		
	Vibrantes sonores					R roue

Tableau d'articulation des semi-consonnes du français

	Bilabiales (2 lèvres)	Labiodentales (lèvre/dents)	Dentales (dents)	Vélaires (voile du palais)	Uvulaires (luette/langue)
Fricatives sonores	ɥ lui			ʝ pied	
Fricatives sonores	W Louis				

► **Exercices:**

1. Lire des mots transcrits phonétiquement

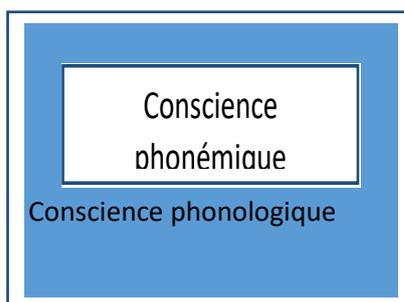
Exemples: /pwazɔ̃/ ; /pwasɔ̃/; /buʝi/; /bruʝɔ̃/; /majɔ̃nez/

2. Trouver des mots qui riment

3. Transcrire les mots ci-dessous à l'aide de l'alphabet phonétique international et vérifier l'écriture phonétique dans un dictionnaire: gardien, patron, poison, poisson, la nuit, lui, imprimerie.

1.2.2.5. La conscience phonologique et la conscience phonémique

Il est important de comprendre la relation entre la conscience phonologique et la conscience phonémique.



Comme il est illustré dans le graphique ci-dessus, la conscience phonémique est comprise dans la conscience phonologique qui est un terme général. Il correspond à l'habileté à percevoir des sonorités (assonances, allitérations) qui se répètent dans une comptine, à découper et à manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe, l'attaque, la rime et le phonème. La conscience phonologique se développe par un entraînement à la discrimination auditive. Il s'agit dans un premier temps de stimuler les capacités d'écoute et de discrimination de toutes sortes de bruits (le cri des animaux, le bruit du vent, des véhicules, des instruments de musiques...) avant d'aborder le traitement précis de la langue.

Pour favoriser l'écoute précise de la langue, avec les élèves du CI déjà, il faut commencer par apprendre des comptines et par identifier les sonorités qui se répètent (en langues nationales et en français) ; par repérer des mots qui se répètent dans une liste ou dans des phrases ; puis par détecter les mêmes syllabes dans des mots ; par découper un mot en syllabes, enfin par signaler un phonème qui s'entend dans différents mots et par le localiser. Pour développer la conscience phonologique, il faut donc respecter une certaine progressivité allant de la perception de sonorités non linguistiques diverses à la perception fine d'un mot, à l'isolement de la syllabe, puis au repérage d'un phonème de la langue dans des mots.

La conscience phonémique, qui est le plus haut niveau de la conscience phonologique, correspond à l'habileté à identifier et à manipuler les phonèmes. Elle est nécessaire pour lire parce que le français est une langue alphabétique. Dans ce type de langue, les phonèmes sont représentés par des graphèmes, eux-mêmes composés de lettres ou d'un groupe de lettres. La conscience phonémique est la conscience que les mots sont composés de phonèmes. En français, il existe environ 37 phonèmes qui peuvent être agencés pour former n'importe quel mot de la langue. La conscience phonémique permet de reconnaître et d'identifier un phonème parmi les autres phonèmes dans un mot. C'est une tâche difficile parce que, lors de l'émission de la parole, les phonèmes sont produits en un flot ininterrompu se modifiant sous l'influence des phonèmes adjacents (coarticulation). Dans le discours parlé, les phonèmes se suivent et s'agglutinent sans pauses.

La conscience phonémique fait partie d'une hiérarchie d'habiletés métalinguistiques qui se développent graduellement. Les enfants prennent conscience d'unités linguistiques plus larges (syntagmes, mots, puis des syllabes) avant de devenir conscients de l'unité sonore la plus petite (le phonème). Depuis deux décennies, les recherches ont montré un lien étroit entre la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture.

Les enseignants et les enseignantes peuvent proposer des jeux et d'autres exercices fondés sur les composantes sonores du langage et leur agencement pour favoriser la conscience phonémique chez leurs élèves. Il peut s'agir de comptines et d'autres activités qui amènent les

enfants à fusionner des sons distincts pour former des mots ou encore à segmenter des mots suivant les phonèmes qu'ils contiennent. La fusion et la segmentation des composantes sonores du discours oral constituent une étape importante pour l'acquisition de la lecture et de l'écriture.

En développant la conscience phonémique et les concepts relatifs à l'écrit, les élèves pourront comprendre les liens qui existent entre les phonèmes produits à l'oral et les graphèmes qui sont leurs représentations écrites. En français, un phonème se limite rarement à un graphème d'une seule lettre, mais d'un groupe de lettres. Il est donc important de donner aux élèves un enseignement formel et systématique sur les correspondances entre les phonèmes de la langue et les graphèmes.

Le maître devra mener de petites activités courtes permettant aux élèves de comprendre que les mots entendus sont composés de syllabes et de phonèmes mais aussi de découvrir que ces segments oraux sont représentés à l'écrit par des graphèmes.

► *Exercices à l'oral :*

1. *Trouver deux mots dans lesquels un seul phonème varie.*

2. *Écouter bien les mots prononcés et expliciter quels sont les phonèmes remplacés.*

Un sac Un bac Un lac	Un bol Un col Un sol Un vol	Un pou Un sou Un loup Un cou Une roue	Une bouche Une louche Une douche Une mouche Une couche Une souche
Une balle Une salle Une dalle Une malle	Une gomme Une pomme Une somme Une tomme	Un cube Un tube	Un pin Un nain Un teint Un rein
			Un biquet Un briquet Un criquet

Autres exercices oraux

Repérage d'un phonème :

*Dire les mots dans lesquels on entend le son /ɔ/. Les mots **bol, sel, col** sont prononcés.*

Dire le mot qui ne contient pas le son /a/. Écouter les mots: pic, sac, lac.

Localisation d'un phonème (au début d'un mot, à la fin d'un mot, à l'intérieur d'un mot):

Écouter et dire où est placé le son /k/ dans les mots : lac, col, cou, chacal ;

le son /t/ dans les mots toux, maîtrise, montre, trouver, patte, etc.

Déplacement d'une syllabe, d'un phonème:

Écouter le mot bada, placer la première syllabe du mot à la fin et dire le mot obtenu, etc.

Dans la syllabe *ri*, déplacer oralement le son /i/ au début ; écouter le mot *fil*, ajouter le son /ou/ à la fin, puis dire ce qu'on obtient.

Suppression d'une syllabe, d'un phonème:

Dans *étalon*, supprimer la syllabe *é* et dire ce qui reste ; supprimer la syllabe *lé* dans *éléphant* et dire ce qui reste, etc.

1.2.2.6. La connaissance phonographique et celle de l'irrégularité du système écrit du français

La langue française s'est appuyée sur l'alphabet latin pour stabiliser son système écrit. L'alphabet latin ne comptant que 20 lettres, il a fallu compléter le système. Trois procédés sont possibles pour le compléter:

1. Créer de nouvelles lettres. En français, les lettres *k*, *y*, *z*, *j*, *u*, puis *w*.
2. Enrichir les lettres existantes par des accents, des trémas, des cédilles, etc. Ces signes sont appelés des signes diacritiques. Les lettres ainsi complétées ne sont pas des lettres à part entière ayant leur rubrique propre.
3. Utiliser des groupements de lettres : pour [ʃ] le *h* a été ajouté à *c*. Il sert d'appoint. Le français a massivement utilisé le procédé du groupement : *ou*, *on*, *an*, *in*, etc. Le procédé par groupement met en péril l'organisation phonographique de l'écriture et entraîne de nombreuses difficultés orthographiques, mais complique également l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

► Exercices :

1. Repérer dans les mots-clés de l'alphabet phonétique international les graphèmes construits selon le procédé de groupements.
2. Relever tous les graphèmes dans lesquels la lettre *o* se voit et les classer selon le phonème correspondant.

Corrigé

[o]	[ɔ]	[u]	[õ]	[ã]	[ø]	[oe]	[w]
o	o	ou	on, om	aon	oeu	oeu	oui

► Noter les graphèmes les plus réguliers (ceux qui ne se transcrivent que d'une seule manière)

► Noter ceux qui s'écrivent de trois manières et plus.

Par exemple : [u] s'écrit toujours *ou*, comme dans : *Oumy*, *Oumar*, *Ousmane*, *oubli*, *outil*, *toux*, *moule*, etc. Une telle régularité est rare en français.

Autre régularité, en début de mot avec le m. On entend [m] au début et on voit toujours la lettre «m».

Exemple : Mami - Mansour - Marie - Mamadou - Michaël - Marion - Massamba - Madiagne - montagne - malade - mygale,.....

La lettre m permet aussi de former les nasales, le m ne se trouvera alors pas en début de mot.

Exemple : tomber, flamber, assemblée.

Parfois, certaines lettres placées à l'intérieur ou à la fin d'un mot se voient mais ne se prononcent pas. Exemples : /m/ dans condamner ; /p/ dans baptême ; /g/ et /t/ dans doigt, etc.

Constater qu'on entend [i] dans "pays" mais qu'on ne voit pas la lettre "i".

► Atelier pour illustrer l'irrégularité et la difficulté du système écrit du français

L'atelier porte sur la lettre s. Elle a été choisie par la multiplicité des difficultés et des cas de figure (phonographique et morphologique) qu'elle présente. La lettre s est la deuxième lettre la plus fréquente en français (la lettre e étant la plus fréquente, sa fréquence :14.7%; la fréquence du s : 8.2 %).

1. Classifier ces mots ou groupes de mots en deux ensembles : le premier réunit tous les mots ou groupes de mots dans lesquels on entend /s/ ; le second rassemble les mots dans lesquels on n'entend pas /s/

sac ; piste ; zone ; glace ; songe ; cent ; les paysages embrumés ; poison ; passage ; rose ; cigale ; ascenseur ; sang ; glaçon ; citron ; tasse ; savon ; rançon ; escargot ; anxieux ; pousser ; attention ; esprit ; cymbale ; bureaucratie ; fusil ; tapis ; cire ; glas ; ambition ; poisson ; les manches ; case ; tu manges ; les gros chats ; féroce ; annexe ; rasade; citerne ; escalier ; grise ; taxi ; scène ; salade ; zèbre ; tousser, arrosoir ; cercle, tresse.

2. Repérer les manières d'orthographier le phonème /s/ et classer les mots dans un tableau en fonction de leur orthographe.

Corrigé

Les manières d'écrire le son /s/

s	ss	c	sc	ç	ti	x
sac	passage	glace	ascenseur	glaçon	attention	annexe
piste	tasse	cent	scène	rançon	bureaucratie	anxieux
songe	pousser	cigale			ambition	taxi
sang	poisson	citron				

savon	tousser	cire				
escargot	tresse	féroce				
esprit		citerne				
escalier		cymbale				
salade		cercle				

Constats

- Le doublement du s s'observe lorsque le phonème est précédé et suivi d'une voyelle.
- Le graphème c se prononce /s/ lorsqu'il est suivi d'un i, d'un y ou d'un e.

3. Observer les mots de l'ensemble restant, celui dans lequel on n'entend pas /s/. Proposer un classement en proposant pour certains mots un critère phonographique et pour d'autres un critère morphologique.

Corrigé

Les mots dans lesquels on entend /z/, classés selon l'orthographe du phonème

s	z
rose	zone
poison	zèbre
fusil	
case	
grise	
rasade	
arrosoir	

Constat

Précédé et suivi d'une voyelle, le graphème s se prononce souvent /z/

Restent les mots

les paysages embrumés; les manches ; tu manges ; les gros chats

Constat

Lorsque le s s'observe, mais ne se prononce pas, dans des déterminants, dans les noms et les adjectifs, il indique souvent la marque du pluriel ; dans les verbes, il est la marque de la 2^e personne du singulier.

1.2.2.7. Le principe alphabétique

Pour apprendre à lire il faut que l'élève découvre le principe alphabétique. Comprendre le principe alphabétique cela signifie comprendre ce qu'est une lettre, qu'elle peut être la transcription d'un phonème. Pour les élèves-maîtres et les élèves-maitresses, cela suppose la maîtrise de la différence entre une image (figurative), un symbole (qui se définit par le voisinage avec d'autres signes) ou une lettre de l'alphabet qui se définit par opposition avec ses voisins et son lien avec le langage (phonème). Ayant pris conscience des phonèmes qui composent les mots, l'élève doit comprendre que ceux-ci sont transcrits, à l'écrit, par graphèmes composés de lettres ou de groupes de lettres. La difficulté de la langue française réside dans l'irrégularité de cette transcription, qui dans beaucoup de cas peut prendre de nombreuses formes. La difficulté d'apprendre à lire est proportionnelle à l'irrégularité de la correspondance graphèmes phonèmes. En Français, il y a environ 190 graphèmes différents pour 37 phonèmes. L'enfant peut découvrir le principe alphabétique en essayant d'écrire son nom ou un message, en observant et explicitant les similitudes et différences présentes dans des paires ou " familles " de mots (ou syllabes), écrits et parlés. Par exemple, " bar " et " bol " ne partagent qu'une même lettre et un même phonème et " bar " et " car " ne diffèrent que par une lettre et un phonème. Il n'est pas indispensable d'avoir maîtrisé tout l'alphabet pour posséder le principe alphabétique.

Des enfants qui ne connaissent que quelques correspondances entre lettres et phonèmes ont tout autant pris conscience du principe alphabétique que ceux qui connaissent tout l'alphabet et savent transcrire les phonèmes. L'enfant qui a compris le principe alphabétique à partir de quelques lettres (des graphèmes) et des phonèmes correspondants n'a plus à le redécouvrir, mais confirme sa découverte à chaque nouvelle acquisition graphophonologique.

1.2.2.8. Les principales méthodes de lecture et le travail intensif pour l'apprentissage du code écrit

Il existe de tradition trois groupes de méthodes d'enseignement et d'apprentissage des mécanismes de la lecture. Un quatrième groupe est apparu récemment. Il s'appuie sur des albums de la littérature enfantine et sur des textes et préconise conjointement un apprentissage systématique du déchiffrage.

1. La **méthode syllabique** ou **ascendante** ou encore **synthétique** vont du "simple au complexe", c'est-à-dire que ce groupe de méthodes s'appuie sur les unités les plus petites de la langue. Il s'organise à partir des lettres ou des phonèmes pour s'étendre aux phrases en passant par l'association et la fusion syllabiques ou phonèmes. Ce groupe de méthodes privilégie la voie indirecte d'identification de mots (le déchiffrage), c'est-à-dire la fusion syllabes par syllabes ou phonèmes par phonèmes des mots pour accéder à leur sens.
2. La **méthode globale** ou **descendante** ou encore **analytique**, contrairement à la précédente, accorde moins d'importance au déchiffrage et insiste plutôt sur l'accès direct au sens sans décodage préalable de la succession des unités qui forment l'énoncé considéré. Elle part du texte au mot en passant par la phrase. Dans cet ensemble de

méthodes, les mots sont classés par famille de mots, par unités sonores ou encore décomposés selon les unités de sens.

Parmi ces méthodes, on compte *la méthode naturelle* de Célestin Freinet qui est analytique. A la suite de la lecture d'une phrase en lien avec les événements du jour, la méthode propose d'observer les mots, d'établir des listes, de repérer des points communs, d'examiner les différences entre eux, de distinguer les syllabes et les lettres. Elle met un fort accent sur l'écriture des élèves qui contraint à accorder une grande attention aux lettres.

La méthode idéo-visuelle promue par Foucambert dans les années 70 fait partie de l'ensemble des méthodes globales. La démarche préconisée par Foucambert considère le lecteur comme un chercheur de sens qui n'appréhende pas des lettres une à une, ne découpe pas les mots en syllabes ou en phonèmes. Il reconnaît les mots en construisant des significations. Pour cela, il s'appuie sur la nature du texte placé sous ses yeux, formule des hypothèses et prélève des indices plausibles lui permettant d'accéder au sens.

3. L'ensemble de **méthodes mixtes** est à la fois analytique et synthétique. Cet ensemble fait une synthèse des deux premières et considère que l'apprentissage de la lecture met en jeu l'identification des mots qui suppose aussi la compréhension de leur signification. L'apprentissage de la combinatoire et le travail sur la compréhension de mots se trouvent associés. Les méthodes mixtes insistent sur les mécanismes de déchiffrage et diffère dans le temps la lecture et l'écriture de textes. Certaines méthodes mixtes misent sur un point de départ global et mettent ensuite l'accent sur l'apprentissage des mécanismes de déchiffrage. Le Sénégal a opté pour une telle méthode en l'adaptant pour faire place à des situations d'écriture.
4. **Les méthodes interactives** travaillent complémentirement le décodage par le recours par exemple à une méthode mixte et la compréhension de textes composés de graphèmes qui n'ont pas nécessairement tous été déjà étudiés. Ces méthodes structurent l'apprentissage de la lecture à partir de la lecture découverte de textes guidée par l'enseignant. Ces méthodes représentent la dernière génération des méthodes mises sur le marché par les maisons d'édition essentiellement française. Elles sont interactives par le fait de s'appuyer à la fois sur l'identification de mots et la compréhension de textes qui suppose une référence systématique à la culture de l'écrit et aux textes.

En tout état de cause, les recherches sur les pratiques d'enseignement efficaces montrent que ce n'est pas la méthode qui fait la différence dans les résultats des élèves. Des élèves peuvent avoir d'excellents résultats sans que leur enseignant ait eu recours à une méthode mixte ou à une autre méthode. La communauté internationale, dépassant la querelle des méthodes, considère que pour un apprentissage stratégique et efficace de la lecture, il est nécessaire de:

- sensibiliser très tôt les élèves à la culture de l'écrit ;
- commencer précocement une sensibilisation aux sonorités de la langue et entamer l'enseignement du déchiffrage ou du décodage de façon précoce et systématique;
- travailler parallèlement au décodage, la compréhension des textes dès le début de l'apprentissage du déchiffrage;
- associer l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture de mots et de textes.

Dès lors, il importe d'organiser l'enseignement de façon à travailler toutes ces dimensions et d'adopter une approche soit analytique (du mot ou de la syllabe vers le phonème) ou

synthétique (du phonème vers la syllabe et le mot). Un processus bidirectionnel (graphème vers phonème et phonème vers graphème) va aider à l'installation de l'encodage et du décodage. Le déchiffrage doit servir à enrichir le répertoire phonologique de l'apprenant. Le couplage consonne-voyelle ; voyelle-consonne sera systématique avec certaines consonnes comme l, r, p, par exemple, pour former des syllabes, des mots et des pseudo-mots. Cependant, il importe de faire attention au couplage voyelle-consonne avec les voyelles nasales. En effet, a et n, par exemple, ne se lisent pas toujours /a/ et /n/ (idem avec les autres nasales in, on, un).

Il importe de souligner que l'apprentissage du lexique ne se fait pas dans le même mouvement. En effet, un mot peut être nommé après déchiffrage, mais rester incompris.

1.2.3. LA COMPRÉHENSION DE L'ORAL ET DE L'ÉCRIT

La compréhension orale et la compréhension écrite qui nous intéressent dans ce chapitre sont des activités complexes qui requièrent de la part de l'enseignant beaucoup d'attention et une bonne assistance didactique en direction des apprenants. Elles sont certes complémentaires, mais différentes.

L'apprentissage de la compréhension orale précède et facilite celui de la compréhension écrite. En communication orale, les élèves comprennent en général un texte lorsque ce qui y est évoqué correspond à leur expérience propre. L'on voit de ce point de vue l'anachronisme de commencer les apprentissages dans une langue étrangère aux enfants. Ils acquièrent des connaissances pragmatiques, sémantiques, lexicales et syntaxiques lorsqu'ils apprennent à parler.

Cela met en exergue l'importance des activités de communication orale, gage de succès pour l'apprentissage ultérieur de la lecture et de l'écriture.

Ce qui est aujourd'hui possible, et prometteur pour l'avenir, est de s'appuyer sur les compétences langagières orales des élèves et de les utiliser comme *tremplin* à l'apprentissage de l'écrit en français langue 2. La langue nationale peut servir de tremplin pour :

- le développement d'une attitude réflexive des langues ;
- une sensibilisation aux sonorités de la langue ;
- l'apprentissage de comptines ;
- la production orale de quelques genres textuels ;
- la compréhension orale de quelques genres textuels.

Ces cinq possibilités pour faciliter l'apprentissage de la lecture-écriture concernent la langue et les entités communicatives que sont les textes.

1.2.3.1. Le développement d'une attitude réflexive des langues

Sensibiliser aux sonorités des langues, apprendre des comptines, comprendre oralement et produire oralement quelques genres textuels favorisent une aptitude à observer les langues et les textes. La langue n'est plus seulement utilisée de façon implicite en situation de communication. Elle commence à être montrée par l'enseignant ou l'enseignante sous différentes facettes et observée par l'élève pour qu'il en fasse un usage plus volontaire. L'élève apprend à adopter une attitude réflexive des langues et des entités communicatives que sont les textes, ce qui le prépare à l'apprentissage de l'écrit en contribuant à sa culture de l'écrit et dans une perspective communicative (écouter, comprendre, discuter et produire des textes en contexte). D'où viennent les histoires, les comptines ? Comment ont-elles été transmises ? Dans quelles situations les écoute-t-on ? Dans quel but sont-elles racontées ? Toutes ces questions pointent des facettes de la communication orale. A qui raconte-t-on une histoire ? A qui explique-t-on une recette ? A qui expose-t-on une connaissance ? Dans quel but ? Quels effets veut-on produire sur le destinataire ? Ces questions visent à expliciter les éléments principaux d'une situation de communication. En les faisant siennes, l'élève

cherchera les moyens pour réaliser ce qui lui est demandé. Et l'enseignant ou l'enseignante peut le guider, lui montrer quelles sont les ressources de la langue qui aident à mieux comprendre ou à produire un texte oral.

Les différentes propositions pour utiliser la langue nationale comme *tremplin* de l'apprentissage du français langue 2 et de l'écrit, ne s'appuient pas, soulignons-le, sur la présentation, en classe, de textes écrits en langue nationale. Elles se pratiquent plutôt à l'oral. Il est aujourd'hui encore prématuré de présenter des textes écrits en langues nationales.

Pour l'enseignement/apprentissage de la lecture, le maître ou la maîtresse peut, dans sa progression, commencer par des contes et des récits dits oralement suivis d'échanges sur les contenus avant de faire des lectures à haute voix de textes écrits suivis également d'échanges et de discussions. Il est opportun de préciser qu'un recours à la langue parlée par les enfants constitue une importante option pour les aider.

Par ailleurs, le passage du texte oral au texte écrit permet aux apprenants de percevoir leurs différences : absence ou présence de matérialité pérenne permettant une relecture ultérieure, existence ou non d'un support écrit, présence des marques d'oralité sous forme de gestes et de mimiques, ou de marques relatives à la voix (le timbre, l'intonation...), des indices d'énonciation du texte écrit pouvant se traduire par les formes en *je* ou en *il*, des indices d'organisation marquant la structure du texte et la thématique qui y est traitée.

Dans tous les cas, le maître ou la maîtresse doit bien exploiter les textes pour la construction de la compréhension, en n'oubliant pas que tout n'est pas d'emblée donné par le texte lui-même ; une grande part revient au lecteur qui doit être capable de faire des inférences, d'évaluer l'intérêt et la pertinence des contenus développés dans le texte, d'émettre un jugement et de se situer par rapport aux contenus traités.

1.2.3.2. Une sensibilisation aux sonorités de la langue

Les sonorités de la langue nationale sont implicitement connues par les élèves du CI. A travers l'écoute, en classe, de comptines et d'histoires racontées en langue nationale, des assonances, des allitérations et, si les enseignants sont formés, des phonèmes peuvent être identifiés. Ces activités d'écoute en langue nationale servent de base à l'identification des sonorités en et de la langue française. Les actes de parole enseignés pour apprendre le français et le vocabulaire appris prévus au programme constituent un stock de mots dans lequel les enseignants peuvent puiser.

Les sonorités récurrentes, les phonèmes peuvent être repérés et prononcés en langue nationale et en français.

1.2.3.3. L'apprentissage de comptines

Des comptines peuvent être enseignées en langue nationale ; les élèves apprendront à les réciter. De même, des comptines peuvent être apprises en français et, comme le prévoit le CEB 2013, des comptines récitées en français. L'articulation et la prononciation s'exercent pour les deux langues.

Exemple de comptine en langue nationale « bàkk » :

Ku jaan màtt sam xel dem ci dee

Ba ngay dund ak ba ngay dee

Yépp sam xel dem ci dee

On note le rythme, ainsi que la répétition de *dem ci dee* et du mot *dee*. L'apprentissage de la comptine, le repérage des mots, des sonorités et de certains phonèmes qui se répètent illustrent les activités possibles en classe.

1.2.3.4. L'appropriation de quelques genres textuels oraux

Produire oralement une histoire, un court exposé ou un récit de vie en langue nationale peut être enseigné aux élèves du CI. A travers l'intervention de l'enseignant ou de l'enseignante, les élèves mobiliseront et identifieront les ressources langagières qui permettent d'organiser ce qu'ils veulent dire ; ils apprendront à mieux contrôler leur manière de parler. Les mêmes thèmes peuvent servir de base à la production d'une courte histoire, d'un bref exposé ou d'un récit de vie en français. Les actes de parole enseignés, prévus aux programmes, fournissent aussi des bases précieuses aux productions orales. Par exemple, apprendre à se présenter peut déboucher sur la production d'un récit de vie en lien avec son prénom ou son nom de famille.

► *Autre Exemple : Apprendre à relater un évènement vécu*

- *Annonce* : Différents événements agréables ou désagréables se produisent presque quotidiennement. Souvent nous les relatons à nos proches. Pour une sensibilisation à relater un évènement vécu en français, nous allons apprendre ce genre textuel oral et ce qui le caractérise.

- *Mise en situation en vue d'une production initiale* : Vous disposez de quelques minutes pour trouver un événement que vous avez vécu et pour préparer ce que vous allez nous dire en langue nationale. Vous avez envie de relater cet évènement à vos camarades. Tenez compte du fait que nous ne connaissons pas la situation dans laquelle vous l'avez vécu. Il peut être triste ou gai, agréable ou désagréable. Nous aimerions partager les sentiments que vous avez éprouvés au cours de cet événement que vous jugez digne d'être raconté (préparation par groupes).

Après environ 15 minutes. Nous vous écoutons et pour pouvoir revenir plus tard sur vos récits nous enregistrons vos dires. Les auditrices ou auditeurs sont prié(e)s de bien écouter et d'apprécier les productions (après l'écoute de quelques récits, discussion de leur qualité, mise en évidence de quelques caractéristiques, puis poursuivre l'écoute attentive d'autres récits).

Parmi les principales caractéristiques, le vocabulaire (nom, verbe, organisateurs, désignation des personnes), le mode d'énonciation du récit (en je), les temps verbaux utilisés, la structure du récit peuvent être discutés.

Contenus possibles d'enseignement :

- *Activité 1* : sur le lexique : écoute de quelques récits, repérage du champ lexical, apprentissage des principaux mots en français.

- *Activité 2* : sur l'organisation du texte et les mots signalant cette organisation. Repérer les principales parties du texte et les mots appropriés pour les désigner en langue nationale. Apprentissage de ces mots en français. Exercice pour les utiliser.

- *Activité 3* : sur la situation initiale. Écouter les récits produits. Repérer si les informations sont complètes ou incomplètes et rendent le récit (in)compréhensible. S'exercer à produire la situation initiale en français.

Une situation initiale précise en principe le lieu, le moment de l'évènement. Elle indique quelles sont les principales personnes impliquées, ce qu'elles éprouvent ou vivent. Elle signale souvent quel est l'élément perturbateur ou déclencheur d'une action.

- *Activité 4* : sur la chute du récit. Écouter les chutes des récits produits, les apprécier. Peut-on considérer qu'il s'agit d'une chute ? Proposer des chutes qui suscitent l'intérêt des auditeurs, qui surprennent ou stimulent des réactions. Apprendre à clore les récits en français.

Constituer en collectif des critères qui caractérisent un récit de vie (base d'une grille d'évaluation).

Production finale : S'exercer en groupe à produire un récit de vie en français. Produire le récit amélioré devant la classe. Enregistrer les productions. Les écouter et les faire évaluer par les élèves. Faire expliciter ce qui a été appris.

1.2.3.5. La compréhension de quelques genres textuels oraux

Le fait de raconter des histoires en langue nationale et, à partir de questions, discuter de ce que les histoires veulent implicitement dire montrent aux élèves ce qu'est comprendre un texte entendu. Par ses questions, l'enseignant ou l'enseignante se donne les moyens d'observer comment s'expriment ses élèves en langue nationale en classe et comment ils comprennent un texte entendu.

La même histoire peut être racontée en français à condition que les principaux mots de vocabulaire et certaines tournures de phrases soient précédemment enseignés. L'essentiel du contenu étant connu, les élèves peuvent écouter et chercher à comprendre un texte en langue française. D'autres genres de textes, tels que le récit de vie, le récit d'un événement, une recette de cuisine orale, un court exposé sur une espèce d'arbre précieuse pour la région ou sur un animal nuisible peuvent enrichir la compréhension orale des élèves. Les élèves sont ainsi sensibilisés à la diversité textuelle avant d'être initiés à la typologie textuelle.

Dans les petites classes, on se focalise très souvent sur les aspects liés au code au détriment de la compréhension de textes. Cette approche traditionnelle est un frein aux apprentissages du lire et de l'écrire. De plus, les enseignants ou les enseignantes abordent la compréhension de textes sans prendre le soin de travailler les indices à repérer pour construire du sens. Dès le début de la scolarité, un apprentissage des stratégies pour comprendre les textes s'impose aujourd'hui pour développer une attitude active des élèves face aux textes. En début de scolarité, les stratégies s'identifient à partir de la lecture à haute voix des textes par l'enseignant ou l'enseignante.

1.2.4. LA CONNAISSANCE DE DIFFÉRENTES STRATÉGIES DE LECTURE

Dans ce chapitre, il est question des principales stratégies de lecture que les élèves-maitres devraient pouvoir clairement identifier afin de les faire repérer et exercer à leurs élèves. Une stratégie peut se définir comme un système ou une séquence de procédures finalisées répétibles et transférables constituant des moyens pour atteindre le ou les buts visés par une personne. En situation de lecture, les stratégies concernent, pour l'essentiel, **la saisie des mots d'un texte, le repérage de la structure de fragments de phrases ou de phrases entières, l'auto questionnement, l'utilisation des éléments para textuels, l'utilisation des éléments textuels, la recherche d'informations....**

1.2.4.1. Des stratégies pour saisir les mots d'un texte

Le lecteur, la lectrice face à un texte rencontre souvent des mots surprenants, nouveaux. Pour comprendre, il doit mettre en œuvre diverses procédures. Les principales procédures pour trouver le sens des mots non connus ou mal connus sont énumérées ci-après.

Une manière de chercher à comprendre, dans un texte, un mot inconnu est de relire ce qui précède pour bien saisir de quoi il est question et de chercher à reformuler la phrase contenant le mot difficile. L'enseignant ou l'enseignante aidera les élèves dans la relecture, et si besoin proposera une reformulation qui permette de comprendre le mot.

La polysémie est également une source de difficulté. En situation de lecture, le maître présentera des exemples d'utilisation du mot en lien avec le texte. Exemples : *la grandeur* peut désigner la dimension ou la taille de quelque chose ou le terme peut évoquer le pouvoir, la puissance ou encore la noblesse morale. *Le tambour* (le musicien) donne la cadence. Ce petit garçon frappe sur son tambour (l'instrument). Ce dernier exemple montre que le contexte est déterminant pour donner du sens au mot. La relecture de la phrase, d'un fragment et la reformulation sont les meilleurs moyens pour comprendre la polysémie d'un mot.

1.2.4.2. Des stratégies de repérage de la structure de fragments de phrases ou de phrases entières

La compréhension de certaines phrases est difficile pour les jeunes élèves à cause de leurs structures. La structure la plus accessible suit l'ordre sujet, verbe, complément. Il faut éviter les textes qui contiennent un trop grand nombre de structures peu familières ; cependant, si les élèves ne sont jamais placés devant des structures de phrases plus complexes, ils continueront à buter sur cette difficulté (par exemple, la voie passive, le style direct et le style indirect). Pour identifier le sens de la phrase, les élèves seront amenés à la reformuler, éventuellement à changer l'ordre des mots pour saisir la différence de sens.

La mobilisation de connaissances syntaxiques (verbe, groupe sujet, nom et expansions du nom ; par exemple les adjectifs, les relatives) permet de montrer des stratégies portant sur la structure des phrases.

L'attention des élèves est également à attirer sur d'autres marques comme le *e* final qui indique le syntagme d'appartenance d'un mot. Exemple : les montagnes à l'horizon, bleues comme la mer. Le *e* signale parfois le genre masculin ou féminin d'une personne dont le prénom ne fournit pas cette indication. Exemple : Dominique est mon ami. Dominique est mon amie.

1.2.4.3. Des stratégies utilisant les éléments para textuels

Le maître, la maîtresse va initier les élèves à questionner l'environnement du texte : qu'est-ce qui entoure le texte ? Est-il accompagné d'images, de symboles, d'icônes ? Que montrent les images ? Quel thème illustrent-elles ? D'où est tiré le texte ? D'un magazine, d'un journal, d'une affiche... ? Que voit-on à la fin du texte ? Un nom se trouve-t-il à la fin ? Qu'est-ce qui se trouve en haut ? La présence d'images, d'un titre, du nom de l'auteur, d'une adresse, d'une signature ou d'un logo connu sont autant de repères qui aident à prélever des indices pour émettre des hypothèses sur l'intention communicative d'un texte et ce dont il parle. Ces hypothèses seront à énoncer, à garder en mémoire, à vérifier et à discuter au cours de la lecture du texte.

Les éléments paratextuels sont très fréquents dans les manuels d'enseignement. Ils constituent de bons supports pour y sensibiliser les élèves qui apprennent ainsi à mieux s'orienter dans l'espace d'une page.

1.2.4.4 Des stratégies de lecture d'images

Les images font partie des éléments paratextuels. Elles accompagnent fréquemment les manuels, les documents scientifiques ou les récits et sont souvent considérées comme faciles à lire. Les auteurs des textes ou les responsables de l'édition les choisissent dans le but de faciliter l'accès au sens ou pour apporter, sous une autre forme que l'écrit, des informations supplémentaires. Rarement l'image fait l'objet d'un enseignement spécifique. Ce qu'elle représente est souvent vu comme évident, comme s'il n'y avait pas besoin de s'attarder dessus. Pour comprendre le sens que véhicule l'image et les informations supplémentaires qu'elle donne à un récit ou à un document, le lecteur ou la lectrice utilise diverses stratégies. La première stratégie consiste à regarder attentivement ce que l'image montre et, autres stratégies, à se poser différentes questions. Quel lieu l'auteur de l'image a-t-il représenté ? Qui ou qu'est-ce qui figure sur l'image ? Quel est le point de vue de l'illustrateur, de l'illustratrice ? Où se situe-t-il pour nous faire voir un lieu, une scène, un objet ? Quels éléments stéréotypiques ou symboliques utilise-t-il pour montrer l'espace, les personnes, les animaux ou les objets représentés ? Quel est l'éventail de couleurs utilisé ? Des couleurs gaies, tristes,

sombres, claires ? L'image cherche-t-elle à être proche de la vie de tous les jours ? Fait-elle apparaître des éléments fictionnels ou magiques ?

Les images accompagnant un texte aident souvent à sa compréhension. Elles sont en principe conçues pour exprimer quelque chose en lien avec le texte. Le lecteur, la lectrice doit donc aussi se poser la question du lien existant entre le texte et l'image. Quelle est la fonction de l'image par rapport au texte ? Cherche-t-elle à illustrer ce que dit le texte ? Le complète-t-elle en apportant des éléments supplémentaires non précisés dans l'écrit ? Quelles sont les informations fournies par le texte ? Quelles sont celles fournies par l'image ? Diffèrent-elles ? Le monde représenté par l'image et celui du texte sont-ils les mêmes ? Ces stratégies de questionnement doivent aussi faire l'objet d'un apprentissage.

Les images se présentent sous la forme d'un dessin, d'une peinture, d'une gravure, d'un collage, d'un dessin technique, d'une photographie, etc. Avec les médias numériques d'autres techniques sont également utilisées. Les différentes techniques reproduisent à leur façon un pan du monde quotidien jouant sur l'analogie perceptive ou sur des codes de représentations. Elles jouent avec les couleurs, les formes, la composition et la texture. Les stratégies à apprendre doivent permettre d'interpréter la portée des couleurs, des formes, la composition et la texture de l'image, tout cela en lien avec le texte.

Dans les documents pédagogiques, les images sont souvent référentielles. Elles montrent de façon schématisée des objets ou des situations du monde environnant. Parfois, elles illustrent un épisode d'un récit et font voir une part de ce qui est à apprendre. Dans certains cas, elles sont artistiques, au service de l'expression littéraire et plastique. Elles jouent alors sur le symbolique.

L'image, comme le texte, est porteuse d'une visée d'intention. L'enseignant ou l'enseignante doit amener les élèves à la mettre en évidence en posant, par exemple, des questions du type :

- Qu'est-ce qui figure sur l'image ? (Pour décrire l'image et vérifier que chacun voit la même chose)
- Où se situe l'objet montré ? Où se déroule la scène représentée ? (pour identifier le lieu)
- Qui sont les personnages ? A quoi les reconnaît-on ? (pour identifier les personnages)
- Quand se situe la scène montrée ? Qu'est-ce qui permet de le savoir ? (pour déterminer le moment)
- Que font les personnes, les animaux ? (pour déterminer les actions)
- Comment l'image nous est-elle présentée ? (pour interpréter ce que l'auteur de l'image veut nous faire voir)
- Pourquoi cette image accompagne-t-elle le texte ? Quelles informations identiques ou supplémentaires donnent-elles ? (pour émettre des hypothèses)
- Quelles sont les couleurs utilisées ? Quelles impressions nous donnent-elles ? Ces impressions sont-elles les mêmes que celles qui se dégagent du texte ?
- Qu'est-ce qui se trouve au premier plan ? Au deuxième plan ? Une hiérarchisation est-elle donnée aux informations ?
- Etc.

1.2.4.5. Des stratégies d'auto questionnement

Toute lecture nécessite un questionnement du sens du texte : pourquoi a-t-il été écrit ? Qui l'a écrit ? Pour communiquer quoi ? Des informations précises ? Pour nous plonger dans un monde fictionnel ? Quand se situe l'action ou les informations données par le texte ? Le texte parle-t-il de personnages ? Qui sont-ils ? Comment agissent-ils ? Quelles sont leurs intentions ? Pour qui ce texte a-t-il été écrit ? Cet auto questionnement n'est pas encore acquis

par un lecteur apprenant ou une lectrice apprenante. Il est favorisé par l'incitation à formuler des hypothèses et à les vérifier. La pertinence des hypothèses dépend de la connaissance des types et genres de textes.

La vérification intervient en cours de lecture. Elle s'accompagne d'autres questions du type : est-ce que j'ai compris ? Qu'est-ce que j'ai compris ? Elles invitent à reformuler ou à résumer ce qui a été saisi. Et également à relire pour contrôler si la reformulation ou le résumé correspond à ce que dit le texte. Ces stratégies sont elles aussi à expliciter pour les rendre perceptibles aux élèves et qu'ils puissent les utiliser. Il importe également de leur montrer quelles hypothèses sont générales et concernent tous les textes et lesquelles varient en fonction des textes. La sensibilisation à la diversité textuelle prépare une connaissance plus approfondie des caractéristiques propres aux types de textes.

1.2.4.6. Des stratégies concernant les éléments textuels

Ces éléments sont nombreux et différents. Ils permettent de saisir la structure d'un texte et les liens entre les informations.

La structure du texte est un indice de sa fonction communicative. Elle varie d'un type de texte à l'autre. La structure du texte narratif diffère de celle du texte descriptif ou injonctif. Les connaissances de ces différences sont à transmettre. Elles permettent à l'apprenant, à l'apprenante d'émettre des hypothèses de sens pertinentes. Il est possible de sensibiliser les élèves à ces différences de structures à l'oral déjà. La « silhouette » et le schéma d'un texte peuvent être mis en évidence à partir de questions que pose l'enseignant ou l'enseignante sur un texte entendu. Par exemple concernant le texte narratif, on relèvera la situation initiale, l'élément perturbateur, les transformations, la résolution et la situation finale. Pour le texte injonctif, on mettra en évidence le titre, l'énumération du matériel nécessaire, les indications concernant l'ordre des actions à réaliser pour fabriquer un objet ou prévenir certaines maladies. Le texte descriptif nous fait voir un personnage, un objet, un lieu ou définit une notion et nous montre différents éléments qui le caractérisent ou le composent.

Les liens entre les informations du texte sont signalés par des mots difficiles à saisir pour des élèves apprenant le français : il s'agit des organisateurs et des connecteurs textuels. Ces mots, comme « d'abord, ensuite, puis, enfin » ou « un jour, le lendemain », ou encore « mais, parce que, etc. », indiquent des liens entre des phrases ou l'apport d'éléments nouveaux dans une nouvelle partie d'un texte. Les élèves peuvent y être sensibilisés à l'oral, par l'écoute ou par la production orale, avant de s'y trouver confrontés à l'écrit. A l'oral aussi, ils doivent mobiliser leur attention lorsqu'ils entendent « tout à coup » ou « soudain ».

Les pronoms personnels, les pronoms relatifs, les noms génériques, les articles constituent d'autres sources de difficultés. Ces mots jouent le rôle de se référer et de se substituer à des éléments qui viennent d'être nommés dans un texte. Ils désignent une même personne, un même objet ou un même événement dans un texte. Par exemple, dans une histoire de lièvre, on verra les mots « un lièvre ... cet animal » ou « le lièvre ... ce mammifère » au fil du texte. Ces mots dits de substitutions sont à mettre en évidence. Ils jouent un rôle essentiel pour comprendre un texte. Au cours de la lecture, ces mots sont à signaler et leur fonction communicative est à montrer aux élèves. Les visées de l'auteur d'un texte, ses ruses, s'y perçoivent. Se poser la question de qui parle-t-on face à un « ils » est une stratégie à mobiliser avec les élèves.

La méconnaissance des règles de style direct et de style indirect peut aussi limiter la construction du sens d'un texte. Le maître, la maîtresse pourra initier les élèves à la connaissance du style direct par la présentation de textes contenant des dialogues. Une sensibilisation est possible à partir de la restitution dialoguée d'une partie d'histoire connue qui pourra être transcrite au tableau noir. Les marques spécifiques du dialogue oral (changement de locuteurs), puis celles du style direct à l'écrit (marques d'ouvertures d'un

dialogue, tirets ou guillemets, verbes de parole) seront mises en évidence. Pour vérifier les apprentissages effectués, ces connaissances seront réinvesties dans la production écrite.

De manière générale, il ne s'agit pas de faire des exercices systématiques sur des phrases isolées, mais plutôt de profiter de la présence de ces difficultés dans des textes entendus ou lus en classe pour aider les élèves à identifier et à utiliser des stratégies appropriées pour comprendre un texte.

1.2.4.7. Des stratégies pour tirer parti des informations

Dans les textes bien des choses sont exprimées, mais ils se trouvent aussi beaucoup de non-dits. Les ellipses sont nombreuses. Elles rendent les textes difficiles à comprendre. Pour aider les élèves à repérer ces difficultés, il est recommandé aux maîtres, aux maitresses de poser des questions sur des informations qui sont données par le texte. On parle alors de questions littérales. Ces questions peuvent être des questions de repérage d'un mot qui se trouve dans le texte. Elles peuvent être posées avec d'autres mots que ceux figurant dans le texte. En principe, l'élève trouve plus facilement la réponse d'une question littérale. La réponse à des questions dites « inférentielles » est construite par le lecteur ou par la lectrice. Elle est déduite à partir d'une ou de plusieurs phrases ou mots d'un texte. Il y a inférence lorsque le lecteur ou la lectrice établit un lien logique entre deux éléments pour créer une information nouvelle. Elle découle du texte mais reste implicite. Un texte ne peut et ne veut tout dire. Les connaissances antérieures sur le monde physique ou sur les textes permettent d'inférer les non-dits.

Les enseignants ou les enseignantes veilleront à poser des questions littérales, inférentielles et critiques, mais aussi à expliciter les stratégies de lecture littérales et inférentielles mobilisées en cours de lecture.

NB: Pour mettre les élèves-maitres ou les élèves-maitresses au travail et leur faire comprendre ce qui est attendu d'eux, un ou deux contes, deux ou trois textes informatifs, deux ou trois textes injonctifs sont à leur présenter pour mettre en évidence les « silhouettes » ou structures des textes, les unités linguistiques utilisées et pouvoir illustrer les stratégies énumérées ci-dessus.

1.2.5. L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE

Il faut préciser que l'objectif du lecteur ou de la lectrice est de comprendre le texte. Commenant naturellement à l'oral et se poursuivant à l'écrit, l'enrichissement du vocabulaire améliore la compréhension en lecture. Il ne faut pas oublier que les mots prennent sens dans la logique du texte (énonciation, thème et visée communicative). Dans tous les cas, la richesse et la variété du corpus du vocabulaire disponible dans le répertoire cognitif de l'enfant constituent un atout inestimable dans le processus de construction du sens d'un texte. Il est clair que les élèves enrichissent leur vocabulaire en lisant, mais l'enseignement direct du vocabulaire est également indispensable à son acquisition. Pour cela diverses activités doivent être proposées aux apprenants.

- La construction d'une banque de mots

Les activités de lecture (acquisition globale) et d'orthographe indiquées dans le CEB proposent l'appropriation des mots fréquents de la langue française, avec pour référence « l'Echelle Dubois-Buyse » (voir annexe du Guide du CEB, 2013). L'élève sera aidé à comprendre, reconnaître et orthographier un corpus de mots. Un tel apprentissage favorise l'identification par voie directe des mots.

- Les activités de catégorisation

Des leçons de vocabulaire, à la première étape, peuvent s'appuyer sur des activités de catégorisation :

OA	OS	Contenus
Expliquer le sens de mots	S'appuyer sur la structure de mots pour en dégager le sens	Mots de la même famille
	Identifier le sens d'un mot à partir de relations de sens associées	Classement de noms par catégorie (personnes, animaux, choses, fruits, etc.)

Les catégories concernées peuvent être de 2 ordres.

a). La **structure des mots** (mots de la même famille, préfixes, suffixes) pour en dégager le sens

- Mots de la même famille: orange, orangé, orangeade, oranger...
- Terminaison de : oranger, papayer, pommier, citronnier... C'est l'arbre qui donne....
- Les préfixes: dé-ranger; dé-lier; dé-ménager; dé-saler... On peut découvrir le sens de mots commençant par le préfixe « dé »
- Les suffixes: rangement, lavement, battement... On peut découvrir le sens de mots ayant le suffixe « ment ».

Il n'est pas nécessaire, avec les jeunes élèves, d'aborder beaucoup de préfixes et de suffixes hors contexte de lecture; on insistera sur les plus courants (par exemple, « re », « dé », « inter », « trans », « contr », « eur ». « et », etc....). Cependant, on rencontrera inévitablement d'autres préfixes ou suffixes. C'est pourquoi, le maître, la maîtresse devra élargir leurs connaissances d'autres affixes. La connaissance de certains radicaux et affixes pourra être utilisée pour découvrir la signification d'un mot dans un texte.

b). La catégorie des **relations de sens entre les mots** tels que:

- Champs lexicaux: par association d'idées : réveillon, feux d'artifices, musique, jeux de lumières...
- Synonymes : parler/dire ; grand/élancé ; beau/joli,...
- Mots contraires: beau/vilain; rapide/lent; près/loin; froid/chaud

Des indications contenues dans le texte d'orientation, on peut retenir notamment pour ce qui touche le vocabulaire en situation de lecture, des éclairages intéressants :

«Le vocabulaire est une pierre angulaire de la compréhension de textes. Il s'apprend à l'oral et à l'écrit: par l'apprentissage de mots en situation, d'actes de parole, par la compréhension à l'oral et à l'écrit, par la production orale et écrite. Pour préparer la compréhension d'un texte (entendu ou lu), le sens évoqué dans le texte doit être préparé et discuté au préalable dans la langue des élèves. Le champ lexical des mots en français (des noms, des verbes, des adjectifs) est à chercher à partir de la préparation dans la langue des enfants; les mots sont à prononcer, à utiliser. L'anticipation du thème dans la langue parlée et l'identification du champ lexical en français viennent soutenir la compréhension de texte.

Au cours de la lecture de textes par le maître, par la maîtresse, des difficultés de compréhension de mots surviendront inévitablement. Ces difficultés proviennent de la fragilité du vocabulaire maîtrisé par les élèves, de la polysémie des mots, de la nature abstraite des termes d'un texte ou de leur rareté. Pour lever ces difficultés, une première procédure est à apprendre aux élèves. Pour comprendre, dans un texte, un mot inconnu, la difficulté peut être levée si on relit ce qui précède et cherche à reformuler ce qui est exprimé.

Une autre stratégie, plus complexe, vise à porter son attention sur la composition du mot. La racine du mot et les affixes sont des indices à utiliser. Le maître apprend aux élèves à décomposer le mot pour en comprendre le sens. Par exemple le mot grandeur se comprend par la famille de mot à laquelle il appartient : grand, grandiose, agrandir. En identifiant le *d* et le suffixe *eur*, le sens se perçoit ».

1.2.6. L'ENSEIGNEMENT DU GRAPHISME ET DU TRACÉ DES LETTRES

Les apprentissages graphiques ont pour objectif principal la maîtrise progressive des gestes et mouvements des différentes parties du corps mobilisés pour écrire, le développement de l'activité perceptive des signes écrits et d'une bonne manipulation des outils scripteurs. Le graphisme est une activité qui entre dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture de mots et de textes. A son arrivée à l'école, l'enfant ne maîtrise pas le geste grapho-moteur pour dessiner ou tracer des lettres. Dès les premiers jours, surtout pour l'enfant n'ayant pas fréquenté l'école maternelle, le maître doit l'initier à se tenir correctement à la table et à saisir correctement l'instrument scripteur entre le pouce et l'index en l'appuyant sur le majeur (crayon, stylo,...). Le dessin, le gribouillage sont des activités à systématiser pour aider l'élève à renforcer ses habiletés manuelles et à assouplir ses mouvements. Le graphisme nécessite un contrôle plus précis du geste et porte sur des formes à tracer sur une page (ronds, lignes, vagues, spirales...), ou sur des lignes horizontales (ponts, boucles,...). La présentation de modèles est utile aux premiers apprentissages. Un accompagnement du maître ou de la maîtresse est indispensable pour détecter les défaillances et les corriger systématiquement.

L'enseignant joue en effet un rôle essentiel: aider l'enfant à observer le modèle à imiter ; soutenir l'effort graphique ; faciliter la comparaison pour vérifier la ressemblance ou la différence par rapport au modèle à reproduire. L'apprentissage du geste graphique et du tracé des lettres nécessite un guidage gestuel et postural, mais aussi une indication du nom des lettres, car la connaissance des lettres contribue au développement de la compréhension des unités sonores de la langue orale.

Pour apprendre à tracer des lettres, le maître ou la maîtresse présentera des modèles en gros caractères. Il procédera à la décomposition de la lettre à écrire. L'élève va l'imiter lorsqu'il mimera l'écriture à l'aide du doigt en l'air ou tracera des signes écrits sur plusieurs supports (le sable, le tableau ou autres supports). Ce geste sera accompagné d'une description verbale. Il s'ensuivra l'écriture au tableau sur lequel sont tracés des « chemins » reproduisant les lignes du cahier pour préciser davantage les contours de la lettre (tracer un grand chemin pour les premières écritures et réduire le chemin pour les dernières). L'élève reproduira le modèle aussi fidèlement que possible dans le cahier. Le maître ou la maîtresse le guidera et corrigera ses erreurs. Un suivi/accompagnement soutenu sera accordé aux porteurs de handicaps visuels et/ou moteurs. On insistera sur le format des lettres mais aussi sur l'espace entre les mots qui facilite leur identification.

Une fois la copie de mots à partir d'un modèle réussie par les élèves, elle peut être complétée par une activité d'écriture où le modèle du mot est observé, puis caché. L'attention est portée aux lettres du mot et à leur mémorisation. La copie avec modèle et sans modèle, toujours accompagnée d'explicitation développe le sens de l'orthographe.

L'enseignant doit veiller à installer les enfants dans de bonnes conditions :

- une assise confortable sur du mobilier adapté pour une bonne posture;
- la tenue correcte de l'outil scripteur : il est tenu entre la pulpe du pouce, l'index et appuyé sur le côté du majeur au niveau de sa dernière articulation ;
- la décontraction du corps, du bras et du poignet, au fil de l'écriture, le bras se dégageant du corps.

L'enseignant se doit de

- vérifier que l'élève pose bien son poignet sur la feuille (si le poignet est soulevé, le poids portera sur la pointe du crayon et la main sera moins mobile) ;
- utiliser des outils scripteurs munis d'une zone de préhension antidérapante ;
- proposer des activités dans lesquelles la variation de la force d'appui sur l'outil est mise en jeu ;
- varier les outils scripteurs (craies, crayons, feutres...) et les supports (papier variés, carton plein, plus ou moins résistants) ; faire observer que la craie ne se tient pas exactement comme un crayon, un stylo ou un feutre ; aller à la ligne ;

- travailler au pinceau (qui se tient poignet levé): la variation de la pression sur le pinceau génère des traits de largeurs différentes (pleins et déliés) ; maîtriser le geste pour ne marquer la feuille qu'avec la pointe du pinceau...

Proposition de démarche pour réaliser une séance d'écriture :

- Installer les élèves dans une posture idéale pour écrire
- Présenter l'objectif de la séance
- Assouplir les articulations
- Proposer une affiche sur laquelle seront écrits plusieurs mots contenant la lettre étudiée (donner le nom de la lettre et indiquer les éléments qui la composent)
- Tracer la lettre (ou les lettres) devant les élèves en verbalisant les différents gestes (je commence..., je monte..., je tourne..., ...)
- Faire verbaliser le tracé par plusieurs élèves conjointement à sa réalisation dans l'espace
- Reproduire par geste la lettre les yeux fermés
- Travailler sur papier libre, pour permettre aux enfants de s'exercer au nouveau tracé
- Différencier selon les difficultés des enfants
- Écrire la lettre au tableau en détaillant ses parties ; s'assurer que chaque élève voit bien le tableau noir
- Faire inscrire la lettre entre les lignes sur le cahier d'écriture.

1.2.7. LA PRODUCTION A L'ORAL ET A L'ÉCRIT

La production orale et la production écrite sont distinctes, mais complémentaires. Il est important de rappeler que les compétences de production orale constituent un palier décisif pour la production écrite. Le passage du monde de l'oral au monde de l'écrit se retrouve de manière explicite dans les options du CEB 2013.

Une des options du CEB 2013 est la liaison oral/lecture/écriture. Les implications méthodologiques indiquent qu'il faut aborder les actes de parole en langage, puis exploiter, en lecture, des textes renfermant totalement ou en partie lesdits actes de parole découverts en langage avant d'aborder la production d'écrits en se servant des acquis en langage et en lecture. « Il ne s'agit pas de faire recopier des phrases orales, mais de s'aider de l'oral et de la lecture pour produire des écrits » (CEB 2013).

Toutefois, il est important de conseiller au maître ou à la maîtresse de procéder, dès le début de l'année, à la lecture de contes, d'histoires puisées du répertoire culturel des enfants, des textes en langue nationale d'abord, puis en français. Les enfants pourront ensuite être invités à reformuler ces textes avec leurs propres mots, et même essayer d'en inventer eux-mêmes ou de produire oralement des récits de vie, des recettes de cuisine, des courts exposés, etc...

Selon le Guide du CEB (2013) « les connaissances langagières orales sont un puissant moyen pour l'installation des compétences en communication écrite (lecture et communication écrite). La communication orale sera au cœur des premiers apprentissages pour assurer une réussite à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ».

Dans la section 1.2.3.4 du présent document « L'appropriation de quelques genres textuels oraux », il est préconisé de faire produire oralement des genres de texte tels que le récit de vie, un exposé court sur un animal, une règle de jeu simple, etc. Un exemple d'atelier y est proposé concernant le récit de vie. Une telle activité bien menée illustre parfaitement les propos et les choix du CEB.

1.2.7.1. La production d'écrits, c'est...

Complémentaire à l'activité de construction de sens qu'est la lecture, la production écrite a pour finalité d'apprendre aux élèves à produire des écrits dans des situations de

communication variées. Le producteur de texte a une intention de communication (un projet) qu'il doit réaliser par écrit. Quels que soient les seuils de maîtrise attendus, l'existence d'une création personnelle constitue un paramètre important de cette activité. En effet, pour écrire un pense-bête, rédiger un texte argumentatif sur le danger que constitue la lutte sur l'avenir de la jeunesse sénégalaise, proposer une recette pour réaliser du jus de bissap, le producteur est placé devant des situations de communication qui requièrent de lui une implication, une certaine créativité, une originalité pour atteindre le but visé sur le destinataire du texte.

La diversité des situations de communication de la vie courante positionne la nécessité d'enseigner différents types de texte : la narration, la description, l'information ou l'explication, l'injonction, l'argumentation, le dialogue, la poésie. Dans tous les cas, il convient d'apprendre aux élèves à cerner les paramètres de la situation de production : A qui j'écris ? Que dois-je lui communiquer ? Qu'est-ce que j'attends de lui ou quel effet est-ce que je veux produire sur lui ? Quel est l'enjeu de mon écrit (que va-t-il se passer si mon texte ne convient pas ?) ? Qu'est-ce que je dois dire pour atteindre mon but ? Etc. Diverses recherches le montrent, la définition des paramètres de la situation de communication constitue un élément essentiel de l'enseignement des habiletés rédactionnelles. L'explicitation de ces paramètres rend les productions d'élèves bien meilleures. Il est également important de faire générer des idées relatives au texte à produire et de les organiser dans une perspective communicative et compréhensible.

La production d'écrits, conjuguant l'aspect personnel et le respect d'une forme textuelle conventionnelle, ne doit pas être réduite à la simple capacité de construire une phrase correcte comme dans un exercice de grammaire, de reproduire les phrases d'un texte ou de mettre en ordre les termes d'une phrase.

1.2.7.2. La production d'écrits à la première étape

Au CI/CP, la faiblesse du bagage linguistique des élèves (difficultés lexicales, syntaxiques, méconnaissance des lettres correspondant aux sons des mots à écrire, ...) oblige le maître ou la maîtresse à recourir à des exercices ludiques et motivants, mais surtout à apporter une assistance didactique soutenue et adaptée aux besoins des élèves.

Les élèves de la première étape ont besoin de soutien pour les aider à produire de l'écrit en français (langue seconde). Au nombre des activités possibles, on peut retenir notamment :

- la production de phrases avec des étiquettes – mots ;
- l'écriture de la légende d'une image, la description d'une scène, la production de dialogues d'une BD ;
- l'écriture des dialogues dans deux bulles (phylactères) vides dessinées au-dessus de deux personnages en communication dans une situation présentée par une ou deux images ;
- l'écriture d'un court récit à partir d'une suite d'images ;
- la réponse écrite à une question orale ;
- La mise en ordre de phrases déjà produites sous forme d'écriture interactive pour reconstituer un texte.

Dans les moyens d'enseignement (Français langue et communication ; Marie, Madi et le français,...) de nombreuses étiquettes ou suite d'images sont proposées. Le maître peut s'appuyer sur ces supports pour faire écrire ses élèves.

L'assistance didactique du maître ou de la maîtresse peut suivre une progression amenant les élèves progressivement vers une autonomie. La production écrite est un exercice difficile. L'écriture autonome ne peut être que l'aboutissement d'un long processus d'apprentissage.

Pour aider l'écriture des élèves, la dictée à l'adulte (CEB 2008, 2013) est un instrument précieux.

La production d'un texte se construit en classe grâce à la participation d'un groupe d'élèves (CEB, 2008 et 2013). Le maître ou la maîtresse assume plusieurs fonctions. Celles de faire :

- expliciter le projet d'écriture ;

- formuler le contenu de ce qui est à écrire ;
- énoncer le contenu en phrases écrites ;
- dicter les phrases l'une à la suite de l'autre ;
- relire souvent ce qui est déjà rédigé, pour continuer la production du texte.

Le maître ou la maîtresse occupe une fonction d'intermédiaire qui consiste à écrire ce que l'enfant ou les enfants lui dictent. Pour atteindre ce but, les élèves proposent d'abord ce qui est à écrire, puis formulent des phrases qui répondent aux exigences de la syntaxe de l'écrit, ensuite ils dictent chaque phrase au maître lentement, mot à mot. Après l'écriture d'une phrase ou deux, l'enseignant relit et les élèves continuent d'élaborer le contenu qui reste à communiquer, les phrases à écrire et poursuivent la dictée de la suite du texte. A la fin de la production du texte, le maître ou la maîtresse relit et fait réviser le texte pour qu'il soit compréhensible et cohérent.

Pour proposer des histoires, les élèves peuvent s'appuyer sur : leur vécu propre, le vécu commun de la classe ou de l'école, des événements qu'ils ont envie de garder en mémoire, une histoire entendue, etc. Le recours à des images séquentielles peut aussi soutenir la narration (s'assurer que les élèves ont compris les images en leur demandant de les expliquer une à une). D'autres types de textes peuvent également être produits.

1.2.7.2.1. La démarche de production d'écrits

Pour commencer la production d'un texte, le maître ou la maîtresse annonce le projet d'écriture.

Ensuite, en collaboration avec les élèves, il définit l'objet de l'activité, le déroulement général et précise la situation de communication. Il fait énoncer des idées par les élèves. Au CI, la langue parlée des élèves sera utilisée. On veillera à travailler ensuite le champ lexical en français, en lien avec le thème du texte à produire. Avant de commencer la dictée du texte, le maître ou la maîtresse affiche tous les éléments préparatoires déjà élaborés en groupe-classe pour servir de référents: précision concernant la situation de communication (destinataire, énonciateur, but du texte ; pense-bêtes des idées principales énoncées, canevas précisant les différentes parties du texte, mots, notions, par exemple les organisateurs textuels).

Au CI et en début CP, dans le CEB 2013, les textes demandés aux élèves n'ont pas de préoccupation d'ordre typologique. La systématisation des types de texte intervient, en cours de CP (narratifs, descriptifs et injonctifs). Avant cette systématisation, différents genres de textes peuvent être lus et produits par les élèves. Le portrait d'un camarade, une règle d'un jeu simple ou une bande dessinée d'une histoire en sont des exemples.

Le maître ou la maîtresse explicitera la situation de communication dès le CI. Elle précise si l'histoire est imaginée ou vécue, à qui elle est destinée. L'explicitation de la situation de communication précise la visée de l'histoire. Pour faire produire des textes injonctifs ou descriptifs, la situation de communication sera elle aussi clarifiée : pour le texte descriptif, que cherche-t-on à faire voir et ressentir au lecteur ? Pour le texte injonctif, il s'agira de préciser ce que le destinataire doit être capable de réunir comme matériel et de faire grâce à l'écrit.

Voici la méthodologie préconisée :

Étape 1 : Présentation d'une situation de communication

A partir d'images, de photos, d'une mise en scène, amener les élèves à s'approprier un projet d'écriture. Expliciter la situation de communication (destinataire, énonciateur, but du texte).

Étape 2 : **Énonciation** collective des idées et d'une ébauche du texte

Faire générer les idées dans la langue parlée par les élèves, les noter au tableau noir. Chercher les mots (nom, verbe, adjectif, organisateur) en français. Faire utiliser les mots dans des phrases isolées.

Faire énoncer des phrases par les élèves et les amener à les mettre en cohérence.

Étape 3 : Première production des élèves

Les élèves produisent leur texte interactivement sous forme de dictée à l'adulte. L'enseignant ou l'enseignante repérera les difficultés rencontrées pendant la formulation des phrases, la dictée du texte et sur la base des productions finales. Ce repérage lui permettra d'affiner sa planification.

Étape 4 : Acquisition des outils indispensables à la production

Observer et utiliser certaines notions propres au texte à produire : par exemple une structure élémentaire d'un récit (début, déroulement, fin), des organisateurs textuels ou des formes verbales, recourir à des productions intermédiaires et proposer une production finale qui elle-même peut encore être révisée.

Il est clair que la maîtrise des outils de la langue (grammaire, conjugaison, vocabulaire...) ne peut pas être systématisée à cette étape de l'école élémentaire. L'enseignant peut cependant organiser des exercices structuraux (exercices de substitution, de transformation, d'expansion, voir plus loin) qui permettent aux élèves de saisir l'emploi de certaines notions et structures de phrases.

1.2.7.2.2. Les formes de production écrite :

Il existe différentes formes de production écrite.

La dictée à l'adulte : Un élève, un groupe d'élèves produit un texte dont ils élaborent les contenus avec l'enseignant ou l'enseignante. Les élèves énoncent ensuite les phrases l'une après l'autre en respectant la syntaxe de l'écrit et les dictent lentement l'une à la suite de l'autre à l'enseignant ou à l'enseignante en observant ce qu'il (elle) note au tableau. Un élève ou un groupe d'élèves relit ce qui a déjà été écrit pour continuer l'élaboration des phrases dans la cohérence du texte. Ceci jusqu'à la fin du texte. Le texte est ensuite relu et amélioré.

L'écriture interactive : En collaboration avec l'enseignant, les enfants réalisent une production commune. Il s'agit d'une production collective négociée entre le maître ou la maîtresse et les élèves que le maître ou la maîtresse note au tableau sur la base des propositions graphophonologiques et orthographiques des élèves.

La production par groupes : Un groupe de 4 ou 5 élèves écrit un texte dont la teneur et la forme sont discutées au sein du groupe. Des responsabilités peuvent être attribuées : celui qui vérifie l'orthographe, celui qui veille à la cohérence du texte, celui qui relit à haute voix partie par partie pour aider à la progression de l'écriture du texte.

La production écrite individuelle : Cette forme de production exige de l'élève l'écriture d'un petit texte, de manière relativement autonome. L'activité peut s'appuyer sur des aides (liste de mots, silhouette de texte, ...). Cette phase de la progression constitue une transition vers les étapes suivantes (2^{ème} et 3^{ème} étapes).

1.2.7.3. L'utilisation d'une bande dessinée pour produire de l'écrit et pour acquérir les connaissances indispensables sous-jacentes :

Objet d'enseignement/apprentissage bien spécifié dans le programme officiel, la bande dessinée (BD) mobilise un ensemble de notions qui doivent être mieux connues par les enseignants et les enseignantes pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Son étude s'appréhende comme celle d'un texte narratif avec une attention portée sur son contexte de production, la structuration de l'intrigue, le système des personnages (leurs caractères et leurs relations les uns avec les autres), etc. Pour que la bande dessinée puisse servir de base à l'écriture, différentes notions supplémentaires sont à connaître.

Dans une BD, l'image et le texte doivent être étudiés conjointement, de manière systémique afin de construire du sens sur le continuum image – texte tel qu'il se déploie à travers chaque vignette, chaque bande et chaque planche.

Certaines composantes clés de la BD doivent être connues de chaque maître.

Il s'agit principalement de :

- la *planche* qui, correspondant à une page entière de la BD, peut comprendre deux ou plusieurs bandes superposées ou agencées en colonnes ;
- la *bande* qui est composée de plusieurs cases ou vignettes qui se succèdent horizontalement ou verticalement;
- la *vignette* (appelée aussi *case*), généralement carrée ou rectangulaire, représente par le dessin un moment de l'action ;
- le *récitatif* qui, logé dans une *cartouche*, constitue une indication de lieu, ou de temps, qui sert à situer l'action (Ex. *Quelques minutes plus tard devant l'école...*) ;
- la *bulle* (appelée aussi *ballon* ou *phylactère*) qui renferme les paroles ou les pensées d'un personnage auquel elle est reliée par un trait continu, s'il s'agit de ses paroles ou par des petits cercles s'il s'agit de ses pensées ;
- les *onomatopées* qui constituent le « bruitage » ne s'inscrivent généralement pas dans un phylactère mais dans l'espace de la vignette, pour montrer la résonance du bruit (ex. *Boom !*).

L'étude d'une BD devra également porter sur :

- le *style typographique* (la forme des lettres, leur volume, la typographie, le caractère manuscrit ou dactylographié) qui ajoute une valeur expressive au contenu des messages verbaux ou sonores ;
- le caractère statique ou dynamique de l'image ;
- l'*angle de vue* (frontal, en plongée, en contre-plongée) ;
- le *plan* choisi (plan général, gros plan, très gros plan, arrière-plan) ;
- les *couleurs* dont le choix n'est jamais gratuit ;

NB : Tous ces éléments devront être étudiés de manière très simple ; ce qui nécessite de la part du maître ou de la maîtresse un effort soutenu de didactisation.

Exemple : Présenter la BD suivante



► Faire identifier les différentes notions évoquées ci-dessus.

- Faire décrire les différentes images, la situation, l'expression des personnages ;
- S'appuyer sur des courtes BD présentées dans les manuels de lecture et observer les informations données par les images ;
- Indiquer l'ordre de la lecture, le nombre de vignettes ;
- Lire les échanges ;
- Interpréter la dernière réponse du chauffeur et comment il agira...

Ce travail préalable servira à la production d'une courte bande dessinée qui nécessite, comme toute production écrite d'une histoire, la définition d'une situation de communication, l'élaboration des contenus, le découpage des épisodes. Le dessin de quelques vignettes servira de support à l'écriture. Cette dernière mobilisera différentes aides lexicales ou orthographiques.

1.2.7.4. Des exercices structuraux

La connaissance sur les caractéristiques des types de textes, leur situation de communication, leur organisation, leurs temps verbaux,... joue un rôle plus productif pour écrire que les questions d'accord du sujet et du verbe qui se corrigent par une relecture orthographique ou de structure de phrases isolées qui, dans un texte, dépendent de ce qui a déjà été écrit. Cependant, les exercices structuraux ont aussi leur importance, en particulier pour des élèves en train d'apprendre le français.

1.2.7.4.1. Définition

Ce sont des exercices servant à faire acquérir une ou des structures linguistiques par une manipulation systématique, permettant de mettre en évidence le sens (vocabulaire) et/ou l'emploi (grammaire, syntaxe). Le maître ou la maîtresse passe par l'imprégnation et les réinvestissements répétés et automatiques des élèves.

Exemple

Maitre ou maitresse	Elèves complètent
Imprégnation de départ : <i>Il mange du pain.</i>	Il mange du pain au petit déjeuner (possibilité de transformation de la phrase : au petit déjeuner, il mange du pain).
Au petit déjeuner.	
Chaque matin.	Il mange du pain au petit déjeuner chaque matin.
Avant d'aller au travail.	Il mange du pain au petit déjeuner chaque matin avant d'aller au travail (possibilité de transformation de la phrase : chaque matin au petit déjeuner, il mange du pain avant d'aller au travail)

Le maître ou la maîtresse donne des stimuli auxquels les élèves répondent systématiquement pour découvrir des structures qu'il fera acquérir par répétition.

L'exercice fonctionne sur un mode de conditionnement.

Exemple

Maitre ou maitresse	Elèves
Aujourd'hui il fait chaud	Hier aussi il faisait chaud
Et hier ?	
Et demain ?	Demain, il fera encore chaud

NB : Cet exercice permet des changements :

- Beaucoup d'autres suggestions sont possibles : et dans deux jours ? L'année prochaine ? Actuellement ?

- Introduction possible de la négation : maintenant il (ne) fait (pas) chaud
- Substitution de chaud à froid.

1.2.7.4.2. Les types d'exercices structuraux

Il existe plusieurs types d'exercices structuraux.

a. Les exercices de transformation

L'on retiendra ici les formes simples de transformation

Exemple de transformation de la forme affirmative à la forme négative

Maître	Élèves
Je veux cette orange.	Je ne veux pas cette orange.
Nous aimons le piment.	Nous n'aimons plus le piment.

Exemple de transformation de la forme affirmative à la forme négative.

Maitre ou maitresse	Élèves
Je veux une orange.	Je ne veux pas une orange ; je préfère une mangue.
J'aime cette chemise.	Je n'aime pas cette chemise ; je voudrais l'autre...

b. Les exercices de combinaison

Exemple : avec la relative « qui »

Maitre ou la maitresse	Élèves
Une fille est dans la cour ; c'est ma cousine.	La fille qui est dans la cour est ma cousine.
Un vélo noir est garé devant la porte ; c'est mon vélo.	Le vélo qui est garé devant la porte est le mien.
Une femme est entrée dans la classe ; c'est la directrice.	La femme qui est entrée dans la classe est la directrice.

c. Les exercices de complétion

Exemple, le maitre ou la maitresse donne une partie de la phrase, les élèves complètent.

Maitre ou maitresse	Élèves
Si j'avais un téléphone...	Si j'avais un téléphone, je...
Comme le ciel était nuageux...	Comme le ciel était nuageux, je.....
Puisque la cloche avait sonné...	Puisque la cloche avait sonné, je....

d. Les exercices de substitution

Exemple de substitution simple (la structure ne change pas, mais le sens n'est plus le même)

Maitre ou la maitresse	Élèves
Le livre de Cheikh est sur la table	
Et le dictionnaire ?	Le dictionnaire est sur le bureau du directeur.

Exemple de substitution plus expansion ou réduction

Substituer les mots soulignés avec expansion par des pronoms ou des noms

Maitre ou la maitresse	Élèves
Le beau-frère de Marie est revenu ce matin. <u>Il</u> est fatigué de son voyage.	Le beau-frère de Marie est revenu ce matin de son voyage. <u>Le voyageur</u> est fatigué et se repose à la maison.

e. Exercices de répétition avec addition :

Maitre ou maitresse	Élèves
Elle range la vaisselle	Elle range la vaisselle chaque jour
Chaque jour ...	
Après le repas ...	Elle range la vaisselle chaque jour après le repas
Après le repas du soir ...	Elle range la vaisselle chaque jour après le repas du soir

1.2.7.5. La production d'écrits aux deuxième et troisième étapes

A partir de la 2^{ème} étape, les élèves peuvent commencer à produire des textes de manière autonome. L'exercice étant difficile, ils ont encore besoin d'aides.

Dès la 2^e étape, la production écrite permet à l'élève de rédiger différents genres et types de textes : genres (par ex. la notice de fabrication d'un bricolage, la recette de cuisine), types de textes (injonctif). L'apprentissage de la production des types de textes va s'appuyer sur l'analyse d'un modèle (mise en évidence de la situation de communication, du plan de texte et organisation des contenus, des mots du texte).

Il faut pour ce faire amener les apprenants ou les apprenantes à identifier les caractéristiques de chaque type de texte. La production est structurée autour de quatre phases : la planification du projet d'écriture, l'étude des caractéristiques du texte-support, l'étude de notions textuelles et de certaines notions émanant des disciplines outils et la mise en texte.

1.2.7.5.1. La planification du projet d'écriture et l'explicitation de la situation de communication

Cette partie doit motiver les élèves à produire de l'écrit. C'est un moment essentiel de la leçon. Il s'agit de donner du sens à l'activité des élèves en les amenant à formuler un projet d'écriture réaliste. Leur motivation est renforcée par l'existence d'un destinataire réel qui n'est pas seulement le maitre ou la maitresse. En effet, si le destinataire se réduit au maitre ou à la maitresse, la motivation peut en souffrir. L'élève sera très motivé de savoir que sa production sera lue par ses parents, un public particulier, des autorités, des correspondants, etc. Et cela donnera du sens aux efforts qu'il doit fournir. Les révisions et réécritures se justifient d'autant mieux que le texte sera lu par d'autres.

Il est même possible d'avoir un projet global dans lequel tous les types de textes peuvent prendre place : correspondance scolaire avec une autre école, journal d'école, etc

Exemple de projet : L'école veut organiser une kermesse dans le cadre de la semaine nationale de l'école de base. Pour cela, tu es désigné pour écrire une demande de soutien financier au maire. Ta demande doit être bien argumentée pour le convaincre. Des exemples d'activités prévues sont à expliciter et leurs intérêts pour tous les élèves et leurs parents clairement présentés.

Explicitation de la situation de communication

Questions	Réponses
A qui est-ce que j'écris ?	Au maire. C'est une personne importante que nous devons respecter. Il a le pouvoir de nous soutenir et de nous aider
Comment dois-je m'adresser à mon destinataire ? Comment dois-je organiser ma demande ?	Par correspondance écrite, avec déférence : vouvoiement. Formule d'appel, introduction sur notre école et le projet de kermesse ; des parties bien argumentées et une conclusion qui montre que j'espère une réponse de sa part ; des salutations, une signature. Je dois penser que le destinataire n'est pas présent et veiller à être clair.
Que sait-il ? Que dois-je lui dire ?	Il sait que l'école est sous sa compétence. Ce n'est pas la seule école dont il est responsable. Elle n'est pas la seule à formuler des demandes.
Qu'aimerait-il lire ou apprendre pour accepter de soutenir la kermesse de notre école ?	Des informations sur ce que l'école projette et attend de lui.
Qu'est ce que je souhaite lui communiquer ?	Les activités que nous prévoyons d'organiser pendant la kermesse, ce dont nous avons besoin pour préparer et mener ces activités et quels sont les besoins spécifiques de notre école.
Quel est mon but ?	De le motiver, de le sensibiliser pour qu'il ait envie de soutenir l'organisation de la kermesse. Je dois le convaincre et donc bien décrire les activités que nous prévoyons de mener. Je dois choisir des arguments pertinents.
A quel titre est-ce que j'écris ?	Comme représentant de l'école (président du gouvernement scolaire)
Dans quelle situation suis-je par rapport au destinataire ?	Position d'un représentant d'une école qui sollicite le soutien d'une institution officielle

La planification pour faire écrire les élèves comporte deux phases :

- Le choix du type de texte à produire

Dans le CEB 2013, en fonction du palier et du projet d'écriture, l'enseignant peut aider les élèves à s'appropriier la situation de communication et à choisir un type de texte à produire. La situation donnée en exemple ci-dessus suppose l'écriture d'une lettre officielle de demande d'aide financière. L'enseignant propose un ou des textes illustratifs du type à produire que les élèves peuvent étudier pour en dégager les caractéristiques.

- L'étude des caractéristiques des textes supports

Dans cette partie, il s'agit d'amener les élèves à lire de manière méthodique les textes supports à l'aide d'une grille d'analyse afin d'en identifier les caractéristiques les plus significatives (forme du texte, indices concernant la situation de communication, structure du texte, temps verbaux employés, illustration, mots introducteurs, mots-liens, types de phrases, lexiques et procédés particuliers, etc.).

La grille suivante, utilisée en groupe ou collectivement, peut permettre de relever certaines de ces caractéristiques :

Caractéristiques du texte : une lettre officielle de demande d'aide	
Indices relevés	
Forme (plan de texte de la lettre)	
- Indications sur le destinataire	
- Présence d'une date	
- Indications et signature de l'énonciateur	
- Formule d'appel	
- Différentes parties pour préciser qui est l'énonciateur, les demandes et les justifications qui tiennent compte du destinataire	
- Salutations, attente d'une réponse et remerciements	
Modes et temps employés	
Lexiques et procédés particuliers	
Mots introducteurs, organisateurs argumentatifs et ponctuation Mots-liens	
Types de phrases	
Illustration	
Type de texte : argumentatif	

- Enseignement d'éléments textuels spécifiques

Certaines des caractéristiques mises en évidence dans la grille d'observation feront l'objet d'un enseignement spécifique. Par exemple, l'utilisation des connecteurs argumentatifs et la formulation de demandes explicites ou encore la structure standard d'une lettre.

- L'étude des disciplines outils : vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe

Le travail des notions dans ces disciplines doit s'inscrire dans le cadre du projet d'écriture pour fournir à l'élève les ressources nécessaires qui lui permettront de produire le type de texte retenu. Les éléments de grammaire, de conjugaison, de vocabulaire, d'orthographe mobilisés pendant le travail sur les disciplines outils (banque de mots, noms, verbes, adjectifs, expressions, connecteurs, etc.) sont notés au tableau ou sur une affiche et laissés à la disposition des élèves tout au long de la rédaction du texte.

1.2.7.5.2. La détermination de critères d'écriture

L'enseignant ou l'enseignante, en collaboration avec les élèves, élabore une fiche de « critères de réussite » qui, après la production du texte, sera cochée par l'élève (auto-évaluation) et par l'enseignant ou l'enseignante.

Exemple d'une fiche de critères de réussite d'un récit de vie

Type de texte narratif : Raconter un événement qui s'est produit au cours d'une fête du quartier. Un événement inhabituel, surprenant s'y est produit. Tu souhaites faire partager ce que tu as vu à tes amis ou amies qui n'y étaient pas.

Contexte: Une fête de ton quartier. Tu as été le témoin d'un événement extraordinaire.

Consigne: Raconte l'événement à tes amis et amies de manière à leur faire partager tes sentiments.

	Oui	Non
Ai-je tenu compte du destinataire qui n'a pas assisté à l'évènement ?		
Me suis-je adressé à lui de manière adaptée (comme à des amis ou amies) ?		
Ai-je relaté l'évènement de manière à bien le faire partager ?		
Ai-je donné les informations nécessaires à une bonne compréhension de la situation, de l'évènement et des principales péripéties ?		
Ai-je respecté la structure d'un texte narratif? -la situation initiale -les péripéties (différentes actions) -la situation finale		
Ai-je utilisé des verbes d'action? Ai-je utilisé les temps verbaux du récit : passé composé, imparfait ; ou présent et imparfait		
Ai-je ancré mon texte dans le passé ? Ai-je utilisé des connecteurs de temps? Ai-je utilisé les organisateurs principaux d'un texte narratif ?		
Ai-je introduit des dialogues et utilisé les marques appropriées ?		
Ai-je marqué les parties de mon texte par des paragraphes et ai-je utilisé correctement la ponctuation (points, virgules, points d'exclamation)?		

1.2.7.5.3. L'Atelier d'élaboration des outils d'accompagnement à la production écrite

Après l'étude d'un ensemble de textes représentatifs du type à l'étude, d'éléments du type de texte et avant d'entamer la production qui conduira au jet final, le maître ou la maîtresse organisera un atelier d'élaboration de la *fiche de critères de réussite classe* et le *référentiel classe*. Les textes à disposition déjà analysés permettront une confrontation des principaux critères et une vérification de la compréhension de chacun des critères par les élèves. Certains points auront fait l'objet d'une activité d'apprentissage ciblée.

La *fiche de critères de réussite classe* est un tableau qui fait la synthèse de toutes les fiches utilisées durant l'étude de l'ensemble de textes du même type.

Le *référentiel classe* est la synthèse des différents référentiels renfermant les ressources tirées des leçons relevant des disciplines-outils et qui sont utiles à la production du texte (exemples : formules d'appel pour les lettres, mots-outils, adjectifs qualificatifs, adverbes, organisateurs, connecteurs, etc.).

Pour l'élaboration et la stabilisation de chaque outil, la démarche de travail peut se décliner comme suit :

1. Partager et négocier l'objectif de la séance ;
2. Élaborer un canevas consensuel ;
3. Faire répertorier en groupe les outils existants ;
4. Faire un travail de synthèse par groupe à l'aide du canevas consensuel.

NB : Insister sur la phase individuelle qui doit précéder la mise en commun au sein du groupe ;

5. Faire une synthèse collective en vue d'obtenir l'outil final stabilisé.

1.2.7.5.4. La démarche de production d'un texte

Après l'étude des caractéristiques des textes supports et des disciplines outils, l'enseignant ou l'enseignante propose une situation de communication et une consigne d'écriture explicitant les éléments de la situation de communication pour la rédaction d'un prétexte pour la production qui reste proche du projet d'écriture initialement défini.

La production du texte nécessite de la part de l'enseignant un suivi de la progression des élèves afin de les amener à mobiliser les ressources textuelles étudiées et celles des disciplines outils de manière à ce qu'ils s'appuient sur la fiche critère pour produire un texte de même type que pour la production initiale.

- **Rédaction du premier jet par les élèves** : ils travaillent individuellement en consultant la fiche de critères et les mots affichés au tableau (le référentiel).
- **Évaluation formative** : les élèves relisent leur copie en fonction de la fiche de critères, la font lire par des camarades et le maître ou la maîtresse, enregistrent et intègrent les remarques.
Le maître ou la maîtresse organise les corrections sur les erreurs récurrentes.
- **Rédaction du deuxième jet et au besoin des troisième et quatrième jets** : il est nécessaire d'aider les élèves à améliorer leurs jets pour avoir des productions de qualité.
- **Évaluation sommative de la production finale** par le maître ou la maîtresse.
- **Remédiation** : toilettage et mise en valeur des productions.

N. B. La tenue d'un « cahier de l'évolution du texte » par chaque élève pourrait permettre de suivre les progrès réalisés d'un jet à l'autre. Chaque fois que l'enseignant ou l'enseignante aura épuisé l'étude d'un bloc significatif de caractéristiques, il demandera aux élèves de produire un texte sur la base desdites caractéristiques. L'évaluation de cet essai portera essentiellement sur les caractéristiques déjà étudiées.

1.2.8. L'ÉVALUATION DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE

L'évaluation de la lecture et de l'écriture portera sur le décodage (identification de mots), sur la compréhension et sur la fluidité.

1.2.8.1. L'évaluation de l'identification des mots

Il ne s'agit pas de faire passer une épreuve pour chaque habileté de décodage. Des observations effectuées dans des situations de lecture et d'écriture, associées à quelques tests plus ciblés doivent aider l'enseignant ou l'enseignante à répondre aux questions suivantes :

- *La reconnaissance des lettres* : Quelles lettres l'élève connaît-il ? Confond-il des lettres ? Identifie-t-il les lettres rapidement ?
- *La connaissance du principe alphabétique* : L'élève est-il capable d'écrire même imparfaitement le prénom de quelques-uns de ses camarades ou de sa famille, des mots simples et réguliers ?
- *La maîtrise des correspondances graphophonologiques* : L'élève connaît-il les principales correspondances graphèmes/phonèmes ? Sait-il les assembler pour lire des syllabes et des mots ? Sait-il lire des mots nouveaux de deux syllabes ou des pseudo-mots ? Lit-il les mots en entier ? Sait-il écrire des lettres, des syllabes, des mots simples ?
- *La reconnaissance globale des mots* : L'élève reconnaît-il rapidement les mots les plus fréquents ? Sait-il les écrire ?

1.2.8.2. L'évaluation de la lecture-compréhension

Il s'agit de voir si le lecteur est capable de donner des renseignements ponctuels sur le texte lu, de le résumer, d'identifier les personnages d'un écrit, d'agir à la suite d'une lecture, etc.

Souvent la lecture est évaluée en posant des questions sur un texte. A la 1^{ère} étape, on privilégiera des questions à choix multiples où on choisit la réponse juste parmi une série de réponses proposées ou des questions exigeant de courtes réponses (par exemple, vrai-faux).

A cet effet, le maître ou la maîtresse devra veiller à ce que les élèves comprennent le sens d'une question et la démarche à adopter pour y répondre. La démarche consiste à comprendre la question, à trouver la bonne source d'information et à formuler la réponse adéquate.

- Comprendre les questions

Il faut :

- travailler les types de questions et les réponses attendues (cases à cocher, exercices à trous, mots ou phrases à relier, phrases à compléter, etc.).
 - enseigner à identifier les mots clés qui contribuent à la compréhension d'une question tels les termes interrogatifs (qui, quand, comment, pourquoi, ...)
 - inviter les élèves à reformuler la question avec leurs propres mots.
- Trouver la bonne source d'information

La réponse peut se trouver dans une ou plusieurs phrases d'un texte ou bien la réponse est implicite, sous entendue. Trois types de réponses sont généralement visées: celles dites « littérales », (la réponse se trouve dans le texte), d'autres dites « inférentielles », (la réponse se construit à partir de plusieurs informations présentes dans le texte, mais non reliées explicitement entre elles) et d'autres dites critiques (la réponse appelle une appréciation, l'expression d'une opinion). Pour répondre à une question littérale, l'élève mobilise son énergie cognitive sur la compréhension lorsque le mécanisme d'identification des mots et la lecture d'un court texte est automatisée. Les questions inférentielles exigent, elles, une habileté d'identification des mots, de lecture de phrases, de mise en relation d'informations données par le texte, le tout associé à des connaissances antérieures. En effet, il y a inférence

lorsque le lecteur établit un lien entre deux éléments pour créer une information nouvelle. Elle peut découler du texte mais rester implicite. Il arrive aussi que l'information soit sous entendue, le lecteur s'appuie alors uniquement sur ses connaissances antérieures. La réponse à des questions critiques se construit à partir d'une connaissance de différents genres textuels, par l'explicitation de certaines valeurs, par la formulation d'un avis sur le contenu ou la qualité du texte. Pour établir ces distinctions, des questions portant sur les réponses littérales, inférentielles ou critiques seront étudiées. Les enseignants ou les enseignantes apprendront à formuler les trois types de questions. Le maître ou la maîtresse soumettra aux élèves des extraits de texte pour vérifier si les élèves distinguent les types de questions.

1.2.8.3. L'évaluation de la fluidité

L'évaluation de la fluidité repose sur deux composantes qui seront évaluées séparément: la vitesse de lecture et l'expression.

Évaluation de la vitesse de lecture

Elle se fait à partir d'un texte que l'élève ne connaît pas, mais qui correspond à son niveau scolaire. On demande à l'élève de lire à haute voix comme il le fait habituellement. Pendant sa lecture le maître ou la maîtresse note ses erreurs sur une feuille. Si l'élève hésite trop longtemps sur un mot, le maître ou la maîtresse lui fournit le mot et l'invite à continuer à lire. A l'issue de la lecture, le maître ou la maîtresse procède au calcul suivant :

Dans notre contexte scolaire où le français a le statut de langue seconde, il est retenu que:

- **le seuil satisfaisant de maîtrise au CI/CP, est de 25 mots/min.**
- **le seuil satisfaisant de maîtrise au CE1/CE2, est de 50 mots/min.**
- **le seuil satisfaisant de maîtrise au CM, est de 80 mots/min.**

Évaluation de la lecture expressive

Cette évaluation n'intervient qu'à titre indicatif à la fin du CP et surtout au CE1.

Pour évaluer la lecture expressive d'un élève, il s'agit de préparer la lecture à haute voix d'un texte intéressant qui mérite d'être transmis à des auditeurs n'ayant pas le texte sous les yeux. La préparation suppose un travail préalable sur la compréhension et un apprentissage à bien dire le texte (travail entre pairs).

Le maître écouterait l'élève lire et porterait un jugement sur sa lecture. Les questions suivantes permettent de se prononcer sur la qualité de la lecture expressive:

- ✓ L'élève a-t-il une lecture hésitante ou assez fluide pour que les auditeurs et les auditrices comprennent le sens, le partagent et apprécient le texte?
- ✓ L'élève introduit-il des pauses qui traduisent la visée d'intention du texte ?
- ✓ L'élève lit-il de façon monotone ?
- ✓ L'élève sait-il capter l'attention ?
- ✓ L'élève varie-t-il l'intonation et le rythme ? Traduit-il la visée d'ensemble du texte ?

CHAPITRE II :LA PLANIFICATION DES APPRENTISSAGES

2.1. LA PLANIFICATION DES APPRENTISSAGES

2.1.1. LES PRINCIPES DE LA PLANIFICATION

La planification des enseignements-apprentissages permet à l'enseignant ou à l'enseignante d'avoir une visibilité sur le déroulement de son travail pendant un temps déterminé. Elle lui permet de gérer sa progression, d'en estimer le rythme afin de procéder le cas échéant à des régulations ponctuelles ou à l'occasion de la prochaine opération de planification. C'est également un outil permettant au visiteur (directeur, inspecteur, chercheur...) d'avoir des informations sur le travail du maître ou de la maîtresse en matière de progression, de rythme et de contenus d'apprentissage.

L'élaboration de la planification requiert un travail d'équipe pouvant allier des séances de travail entre maîtres et maîtresses détenant le même niveau et des séances d'approfondissement au niveau de l'équipe pédagogique.

Les expressions utilisées naguère «répartition mensuelle», «répartition trimestrielle»...s'intéressaient à la séquence temporelle considérée pour telle ou telle discipline. Même si elle se déroule dans un espace temporel précis, une planification doit surtout tenir compte de critères pédagogiques et didactiques et nommer précisément les contenus d'apprentissage.

Dans l'élaboration de la planification le maître ou la maîtresse doit tenir compte de certains principes essentiels pouvant orienter son travail.

◆ *Le principe de la cohérence horizontale*

Au plan horizontal, le maître doit veiller à la pertinence dans l'enchaînement des contenus enseignés. Exemples :

1/ les notions de graphisme doivent accompagner l'apprentissage de l'alphabet et précéder l'acquisition globale de mots étant donné que des activités pour tracer des mots seront demandées aux élèves.

2/ l'identification des composantes sonores du langage doit précéder la présentation des correspondances graphophonologiques qui recourent à la manipulation des syllabes notamment...

◆ *Le principe de la cohérence verticale*

Au plan vertical, ce principe permet de tenir compte de l'interdisciplinarité : quelles sont, par exemple, les ressources à faire acquérir dans les disciplines outils afin de les investir dans la production d'un type de texte donné.

◆ *Le principe de l'articulation des outils concernés*

L'articulation avec l'emploi du temps et le respect de la démarche méthodologique permettront au maître ou à la maîtresse de déterminer le nombre de séances. Il devra rentabiliser le temps imparti en fonction des objectifs planifiés qui dépassent forcément un recours quasi permanent à une oralisation de texte par les élèves. Le nombre de séances prévu dans l'emploi du temps (au CI/CP 9 séances de 30 minutes par semaine) permet de diversifier les activités et de réaliser les objectifs et contenus planifiés.

◆ *Le principe de la flexibilité*

Le maître ou la maîtresse doit utiliser les outils concernés (emploi du temps et planification) de manière flexible en tenant compte des spécificités de sa classe : niveau, rythme, effectif. Pour une activité intéressante pour les élèves et nécessitant un temps relativement long, il est

possible de regrouper deux espaces horaires de 30 minutes ; la discipline déplacée prendra la place de la deuxième séance utilisée.

2.1.2. L'OUTIL DE PLANIFICATION

Caractéristiques de l'outil présenté ci-dessous

a). Cet outil proposé dans le cadre du CEB (2013) comporte deux parties principales :

- une première partie d'identification : quel domaine ? quel sous-domaine ? quelle compétence de base (CB) ? quel palier ? quelles activités ?
- une deuxième partie d'indication des apprentissages prévus par semaine.

b). L'intégration est mentionnée à telle ou telle semaine, lorsque les objectifs planifiés dans le **palier** sont épuisés. Il reste entendu qu'il est possible de faire de l'intégration après plusieurs objectifs spécifiques (OS) ou objectifs d'apprentissage (OA), même si le palier n'est pas achevé.

La mention « semaine n » signifie que la planification peut continuer aussi loin que le permet le support papier.

Rappelons que les paliers ne se terminent pas en même temps. De ce point de vue, il n'est pas envisageable de bloquer une « semaine de l'intégration » pour toutes les activités. L'intégration se faisant dans le créneau horaire imparti à une activité donnée, les apprentissages se poursuivent dans les autres activités.

L'outil ci-dessous présenté constitue un cadre pour la planification des enseignements apprentissages.

Domaine	Sous domaine	CB	Palier	Activités↓	Semaine 1 Duau	Semaine 2 Duau	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine n
Langue et communication	communication orale	CB	1							
	Communication écrite	CB	1							
		CB								
Mathématique		CB	1							
		CB	1							
		CB	1							
		CB	1							

2.1.3. UN EXEMPLE DE PLANIFICATION EN LANGUE ET COMMUNICATION

Cette planification concerne le premier palier du CI du Guide rénové du CEB 2013.

Les OA en communication orale sont les suivants :

- Saluer une personne/ réagir
- Se présenter et demander à quelqu'un de se présenter
- Présenter quelqu'un
- Saluer un groupe/ réagir
- Prendre congé/réagir

Les OA en lecture sont les suivants :

- Identifier les composantes sonores du langage
- Se familiariser avec le monde de l'écrit
- Acquérir globalement les lettres de l'alphabet
- Acquérir globalement des mots usuels et fréquents

Les OA en production d'écrits sont les suivants :

- Produire oralement un énoncé pour le dicter au maitre ou/ à la maitresse
- Participer à la production d'un énoncé
- Rédiger un énoncé adapté à la situation de communication (Les OS de cet OA sont ainsi formulés : Produire, avec des mots étiquettes, un énoncé adapté à la situation de communication)

NB : Pour chaque activité chaque OA est décliné en OS. Voici une planification possible des OA dans l'outil proposé et une utilisation possible de l'emploi du temps.

	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6	Semaine 7	Semaine 8	Semaine 9
COMMUNICATION ORALE	Saluer une personne/ réagir à une salutation	Se présenter et demander à son interlocuteur ou à son interlocutrice de se présenter	Se présenter et demander à son interlocuteur ou à son interlocutrice de se présenter	Présenter quelqu'un	Présenter quelqu'un	Saluer un groupe, réagir à une salutation	Prendre congé	Intégration	
	Chacun des actes de parole pourrait être prolongé jusqu'à la production d'un court texte. Exemple : Relater un événement survenu dans la famille								
LECTURE	Dire des comptines et des formulettes. Découvrir le monde de l'écrit (observation des différents écrits de l'environnement, classement de supports écrits). Identifier toutes les lettres de l'alphabet. Reconnaître	Identifier à l'oral des mots qui riment. Découvrir le monde de l'écrit (histoires lues par le maitre ou la maitresse). Identifier toutes les lettres de l'alphabet. Reconnaître globalement et transcrire des mots.	Distinguer des mots dans un énoncé. Découvrir le monde de l'écrit (observation des différents écrits de l'environnement, classement de supports écrits). Découvrir le monde de l'écrit (histoires lues par le maître) Identifier toutes les	Repérer les conventions nécessaires pour lire des textes. Scander des syllabes. Identifier toutes les lettres de l'alphabet. Reconnaître globalement et transcrire des mots.	Repérer des syllabes identiques. Repérer les conventions nécessaires pour lire des textes (apprentissage des connecteurs spatiaux). Identifier toutes les lettres de l'alphabet. Reconnaître globalement et transcrire des mots Lire des	Repérer les conventions nécessaires pour lire des textes (l'organisation d'un livre). Dénombrer les syllabes d'un mot. Identifier toutes les lettres de l'alphabet. Reconnaître globalement et transcrire des mots. Lire des phrases à partir de mots	Repérer les conventions nécessaires pour lire des textes (le sens de la lecture : de haut en bas, de gauche à droite, jeux de repérage). Localiser un son dans un mot : début, milieu, fin. Identifier toutes les lettres de l'alphabet. Reconnaître globalement	Repérer les conventions nécessaires pour lire des textes (découverte de quelques propriétés de l'écrit). Remplacer, supprimer, ajouter une syllabe, un phonème dans un mot donné. Identifier toutes les lettres de l'alphabet Reconnaître	Intégration

	globalement et transcrire des mots.		lettres de l'alphabet. Reconnaître globalement et transcrire des mots.		phrases à partir de mots acquis globalement	acquis globalement	et transcrire des mots. Lire des phrases à partir de mots acquis globalement.	globalement et transcrire des mots. Lire des phrases à partir de mots acquis globalement.	
PRODUCTION ÉCRITE	Produire un énoncé pour saluer une personne /réagir à une salutation et le dicter au maitre / à la maitresse	Produire un énoncé pour se présenter et demander à son interlocuteur (trice) de se présenter et le dicter au maitre / à la maitresse	Produire collectivement un énoncé pour se présenter et demander à son interlocuteur (trice) de se présenter sous la direction du maitre / de la maitresse.	Produire collectivement un énoncé pour présenter quelqu'un sous la direction du maitre / de la maitresse.	Produire, avec des mots étiquettes, un énoncé pour présenter quelqu'un sous la direction du maitre / de la maitresse.	Produire, avec des mots étiquettes pour saluer un groupe/réagir à une salutation.	Produire, avec des mots étiquettes pour prendre congé.	Intégration	

EXPLOITATION DE L'EMPLOI DU TEMPS CI 1^{er} TRIMESTRE

Horaires	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
MATIN					

8h-11h	Communication orale (30')	Communication orale (30')	Communication orale (30')	Arts plastiques / arts scéniques (30')	Éducation physique et sportive (30')
	Lecture 30' (identification des composantes sonores du langage)	Lecture 30' (acquisition globale des lettres d'alphabet)	Lecture 30' (se familiariser avec le monde de l'écrit)	Communication orale (30')	Production d'écrits
	Initiation scientifique et technologique (30')	Histoire (30')	Vivre dans son milieu (30')	Lecture 30' (acquisition globale de mots)	Géographie (30')
	Communication orale (30')	Communication orale (30')	Communication orale (30')	Initiation scientifique et technologique (30')	Éducation religieuse (30')
	Éducation religieuse (30')	Lecture 30' (acquisition globale de mots)	Arabe (30')	Communication orale (30')	Vivre ensemble (30')
	Activités numériques (30')	Activités numériques (30')	Activités géométriques (30')	Activités de mesure (30')	Activités de résolution de problèmes (30')
11H – 11H 30 : RECREATION					
11h 30- 13h	graphisme (30')	graphisme (30')	graphisme (30')	graphisme (30')	Arabe (30')
	Activités numériques (30')	Activités numériques (30')	Activités géométriques (30')	Activités de mesure (30')	Activités de résolution de problèmes (30')
	Lecture 30' (se familiariser avec le monde de l'écrit)	Lecture 30' (identification des composantes sonores du langage)	Lecture 30' (acquisition globale des lettres d'alphabet)	Lecture 30' (acquisition globale de mots)	Production d'écrits
APRÈS – MIDI					

15h-17h	Renforcement pédagogique (1h)	Renforcement pédagogique (1h)
	Éducation religieuse (30')	Éducation religieuse (30')
	Éducation musicale (30')	Poésie – Récitation (30')

EXPLOITATION DE L'EMPLOI DU TEMPS CI APRES LE 1^{er} TRIMESTRE et CP

Horaires	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8h	Communication orale (30')	Communication orale (30')	Communication orale (30')	Arts plastiques / arts scéniques (30')	Education physique et sportive (30')
	Lecture 30' (Lire et comprendre de petits textes)	Lecture 30' (Maîtriser des correspondances graphophonologiques)	Lecture 30' (Développer la fluidité de la lecture)	Communication orale (30')	Lecture 30' (Acquérir globalement des mots usuels et fréquents/ Expliquer le sens de mots)
	Initiation scientifique et technologique (30')	Histoire (30')	Vivre dans son milieu (30')	Lecture 30' (Acquérir globalement des mots usuels et fréquents ou Expliquer le sens de mots)	Géographie (30')
	Communication orale (30')	Communication orale (30')	Communication orale (30')	Initiation scientifique et technologique (30')	Education religieuse (30')
	Education religieuse (30')	Lecture 30' (Maîtriser des correspondances graphophonologiques)	Arabe (30')	Communication orale (30')	Vivre ensemble (30')
11h	Activités numériques (30')	Activités numériques (30')	Activités géométriques (30')	Activités de mesure (30')	Activités de résolution de problèmes (30')
11H – 11H 30: RECREATION					
11H 30	Production d'écrits (30')	Production d'écrits (30')	Production d'écrits (30')	Production d'écrits (30')	Arabe (30')

	Activités numériques (30')	Activités numériques (30')	Activités géométriques (30')	Activités de mesure (30')	Activités de résolution de problèmes (30')
13h	Lecture 30' (Lire et comprendre de petits textes)	Lecture 30' (Acquérir globalement des mots usuels et fréquents/ Expliquer le sens de mots)	Lecture 30' (Développer la fluidité de la lecture)	Ecriture (30')	Ecriture (30')
APRES – MIDI					
5h		Renforcement pédagogique (1h)		Renforcement pédagogique (1h)	
17h		Education religieuse (30')		Education religieuse (30')	
		Education musicale (30')		Poésie – Récitation (30')	

CHAPITRE III : EXEMPLES DE FICHES PÉDAGOGIQUES

Dans le CEB 2013, il est prévu un objectif d'apprentissage intitulé "se familiariser avec le monde de l'écrit". Cet OA est décliné en deux OS.

- découvrir le monde de l'écrit (identification des différents supports écrits, compréhension d'histoires lues par l'enseignant ou l'enseignante)
- repérer les conventions nécessaires pour lire des textes (organisation d'un livre, le sens de la lecture, identification de mots, ...)

Le chapitre intitulé « entrer dans la culture de l'écrit » se situe dans la même perspective que le guide du CEB 2013 et doit faire l'objet de plusieurs séances d'enseignement et d'apprentissage.

FICHE 1 : S'APPROPRIER UNE HISTOIRE LUE PAR LE MAITRE OU LA MAITRESSE

Objectifs visés

La plupart des élèves de CI n'ayant pas fréquenté le préscolaire et étant issus de milieux où ils ne sont pas toujours en contact avec l'écrit, il est essentiel que le maître ou la maîtresse prenne le temps de faire découvrir aux élèves les sentiments et les émotions que peut procurer la lecture à travers la présentation d'histoires relatées dans des livres de littérature jeunesse (ex: autre histoire d'un livre de littérature jeunesse disponible dans la bibliothèque ou dans le coin lecture de l'école/la classe)

Le récit fera l'objet de discussions pour partager les sentiments et les émotions. Le support sur lequel il est reproduit pourra se prêter à une deuxième séquence qui montre les caractéristiques du support livre. La première (titre, auteur, image, illustrateur, maison d'édition) et la quatrième de couverture (petit résumé du récit, liste d'autres ouvrages du même auteur, image, ...).

Quelques indications utiles

Étant donné que les élèves ne maîtrisent pas encore le français, l'enseignant ou l'enseignante peut aborder ces histoires dans leur langue première. Ainsi, puisant dans leur répertoire socioculturel, il pourra utiliser des contes mettant en scène des personnages animaux et/ou humains qui pourront être représentés par des dessins que les enfants adorent observer à cet âge. Après avoir lu le conte en langue nationale, pour entrer dans l'écrit, le texte, à condition qu'il soit simple, pourrait être lu en français.

Pour rendre plus solennels ces moments, un espace pourrait être aménagé dans la classe ou dans l'école (un coin tapissé de nattes, une bibliothèque, etc.) pour accueillir ces séances. Le recours au kamishibai pourrait contribuer à donner le goût de la lecture aux élèves. Sur un kamishibai, le texte qui figure au verso des supports en carton est écrit. L'enseignant ou l'enseignante le lit, au recto l'image soutient la compréhension et l'attention.

En début d'année, ces séances en langue nationale permettront aux élèves de s'exprimer avec plus de spontanéité. Progressivement, au fur et à mesure que les compétences linguistiques s'installent à travers les leçons de langage, le maître ou la maîtresse pourra passer à des histoires écrites en français mais commentées en langue nationale. Au début du 2^{ème} trimestre, les histoires seront lues en français et commentées en français.

Périodes	Histoires racontées ou lues	Discussions et commentaires sur l'histoire
1 ^{ère} (1er trimestre)	Langue parlée par les élèves	Langue parlée par les élèves
2 ^{ème} (2ème trimestre)	Langue parlée par les élèves	Langue parlée par les élèves et le

	et le français	français
3 ^{ème} (3 ^{ème} trimestre)	Langue parlée par les élèves et le français	Langue parlée par les élèves et le français

Démarche préconisée

- Mise en place des élèves
- Présentation des images du récit lu durant la séance, observation et discussions sur les images
- Lecture interactive par formulation d'hypothèses à partir des images et par vérification à partir de la lecture de l'histoire en montrant les images représentant les épisodes significatifs
- Recueil des impressions des élèves sur le récit, sur les personnages, sur les images
- Relecture de tout le récit
- Discussion à partir de questions de compréhension littérales et inférentielles sur l'histoire

Fiche

ÉTAPE 1 (CI)

Objectif spécifique: Apprécier une histoire lue par un autre.

Objectif spécifique opérationnel: Au terme de la séance, les élèves devront être capables d'apprécier une histoire présentée et lue par le maître ou la maîtresse.

Durée : 30 mn.

Matériel : livre de littérature jeunesse, planchettes avec dessins, nattes ...

ÉTAPES	ACTIVITÉS DES ACTEURS	
	Activités du maître ou de la maîtresse	Activités des élèves
Installation des élèves	Demande aux élèves de s'asseoir en demi-cercle autour de lui, si l'effectif le permet, sur les nattes	S'asseoient
Présentation du livre portant l'histoire à lire	Montre aux élèves le livre qu'il va leur lire, les laisse le toucher	Observent et touchent le livre
Lecture de l'histoire	Raconte le récit dans la langue parlée. Lit une histoire aux élèves (ex: histoire de Sali du guide PALME CI ou autre histoire d'un livre de littérature jeunesse)	Écoutent l'histoire racontée et en discutent Écoutent ce qui se dit et participent
Questions de compréhension	Pose des questions sur les personnages, le lieu, les actions	Répondent aux questions du maître Posent des questions sur l'histoire
Recueil des impressions des élèves	Laisse les élèves livrer leurs impressions sur l'histoire qu'ils viennent d'entendre	Livrent leurs impressions
	Demande aux élèves une phrase importante dans le récit. Demande aux élèves de dire une phrase qui leur a plu dans l'histoire	Cherchent une phrase importante du récit qui déclenche l'action ou qui permet de résoudre la complication que le personnage principal doit résoudre. Proposent une phrase qui leur a plu.
	Relit l'histoire plusieurs fois. Insiste sur les dialogues des personnages	Écoutent Imitent les dialogues

FICHE 2 : DÉCOUVRIR LES SUPPORTS DE L'ÉCRIT

ÉTAPE 1 (CI)

Objectif spécifique: Distinguer des supports de l'écrit

Objectif spécifique opérationnel: Au terme de la séance, les élèves devront être capables de distinguer différents supports de l'écrit et leurs fonctions.

Durée : 30 mn.

Matériel: journal, manuel, affiches, dictionnaire, lettre, carte, horaire, liste d'élèves....

Activités possibles:

- Repérer et nommer différents supports de l'écrit, indiquer où on les voit, pourquoi on les lit ou consulte
- Classer ces supports suivant un critère défini (taille, lieu où ils s'observent, fonction)
- Identifier leur usage (A quoi sert ce support?)

ÉTAPES	ACTIVITÉS DES ACTEURS	
	Activités du maître ou de la maîtresse	Activités des élèves
Préalables	Prépare les supports : divers livres d'histoires et exposant des savoirs sur les animaux, expliquant des jeux, diverses affiches présentes à l'école, des écriteaux utilisés dans les classes ou figurant à l'entrée du village ou de l'école, des listes utilisées en classe, des dictionnaires. Installe les élèves	S'installent suivant les consignes du maître ou de la maîtresse
Présentation du matériel	Présente aux élèves différents supports écrits: journaux, manuels, affiches, dictionnaires, album de jeunesse...	Observent les objets présentés, éventuellement les manipuler Nomment les caractéristiques et explicitent la manière de les utiliser
Essai de classification	Demande aux élèves de classer les supports à leur guise Leur demande pourquoi ils ont fait un tel classement (les laisser expliquer dans leur langue première)	Classent les supports suivant leurs propres critères Donnent des explications sur le classement effectué
Classification selon des critères partagés	Fait classer les supports suivant leur taille, la quantité de texte, d'images, la manière de les utiliser ou de les consulter	Classent les supports suivant les critères définis par le maître. Explicitent le classement et où les supports sont vus.
Identification des fonctions	Fait regrouper parmi ces supports ceux qui sont des livres. A quoi ils servent? Ce qu'on peut y trouver. Fait identifier ceux qui ne sont pas des livres. A quoi servent ces	Regroupent ceux qu'ils considèrent comme des livres. Explicitent les critères retenus, évoquent les situations dans lesquelles les supports sont utilisés

	supports-là ?	
Évaluation	Présente des supports un à un et demande à quoi ils servent	Répondent (en langue première) en disant à quoi sert chaque support montré par le maître et dans quelle situation on l'utilise
	Fait toucher parmi une série de supports ceux qui servent à : Informe, incite à agir, raconte, se fait une opinion Demande dans quelle situation on les utilise	Touchent, explicitent la situation dans laquelle on l'utilise et disent la fonction des supports indiqués

FICHE 3: DÉCOUVRIR UN LIVRE COMME OBJET CULTUREL

ÉTAPE 1 (CI)

Objectif spécifique : Identifier les différentes parties d'un livre et leur fonction.

Objectif spécifique opérationnel : Au terme de la séance, les élèves devront être capables d'identifier les différentes parties d'un livre et de nommer pour chaque partie sa fonction.

Durée : 30 mn.

Matériel : des livres divers (albums, romans, documentaires, dictionnaires, un magazine, une affiche, un journal).

ÉTAPES	ACTIVITÉS DES ACTEURS	
	Activités du maître ou de la maîtresse	Activités des élèves
Préparation	Montre différents supports aux élèves : livres divers (albums, documentaires, dictionnaires, romans, journaux, affiches, magazines) Demande de réunir ensemble les livres sur une table	Réunissent ensemble les livres sur une même table.
Observation fine des différents livres disponibles et des parties qui les composent	Réunit des livres du coin-lecture, de la bibliothèque ou ceux apportés par les élèves. Les fait observer. Demande combien de parties distinctes s'observent dans chaque livre. Compare si les mêmes se répètent. Repère leurs fonctions. Fait nommer les différentes parties : les élèves essaient de les nommer avec leurs propres mots.	Assemblent les livres et les examine. Distinguent les différentes parties. Explicitent quelles peuvent en être les fonctions. Essaient de les nommer.
Repérage des parties des livres et comparaison des fonctions	Fait distinguer la couverture des pages (par la couleur, leur épaisseur, leur rigidité). Fait comparer les différentes couvertures et demande si elles sont semblables, si des éléments semblables s'observent, si elles donnent les mêmes informations. Lit les titres, les noms des auteurs, le nom des maisons d'édition. Demande ce qui se trouve sur les pages des	Observent les différences et les ressemblances entre les couvertures. Repèrent les informations qui y sont données. Écotent ce que lit l'enseignant ou l'enseignante pour repérer les informations données par les couvertures. Disent à quoi sert la couverture : à protéger le livre. Mais aussi

	livres (de l'écriture, des signes de différentes tailles parfois accompagnées de dessins ou d'illustrations et parfois non, des pages pleines d'écrits et d'autres presque vides.	à informer le lecteur sur le titre, l'auteur, ... pour que le lecteur puisse anticiper ce qu'il peut trouver dans le livre Regardent les pages des livres et décrire ce qu'on peut y voir. Répondent aux questions.
Apprentissage de ce qui compose un livre	Fait rappeler aux élèves la fonction de la couverture. Fait observer ses différentes parties. Montre les quatre faces : la 1 ^{ère} , la 2 ^{ème} , la 3 ^{ème} et la 4 ^{ème} de couverture. Demande dans lesquelles de ces parties on trouve des informations (souvent seulement sur la 1 ^{ère} et la 4 ^{ème}). Fait préciser ce qui se trouve sur la 1 ^{ère} de couverture, sur le devant du livre. Utilise le terme titre, dit qu'il annonce de quoi il sera question dans le livre, le thème de l'histoire Fait montrer des titres Montre qu'il y a un nom, celui de l'auteur qui a écrit (inventé) l'histoire ou ce qui est développé dans le livre. Désigne le nom de l'illustrateur qui est la personne qui a fait les dessins. Montre le nom de la maison d'édition et de son éventuel logo. Signale le nom de l'éditeur qui désigne toutes les personnes qui ont contribué à la fabrication du livre : composition du texte, mise en page, relecture, impression, assemblage des pages et reliure. Précise que la maison d'édition produit des livres pour les vendre. Derrière : la 4 ^{ème} de couverture. On y voit parfois un petit texte : un résumé qui explique brièvement l'histoire ou le contenu du livre. La 4 ^{ème} de couverture permet au lecteur ou à la lectrice de savoir si le contenu du livre peut l'intéresser.	Rappellent ce qui a été dit précédemment. Écoutent et observent attentivement. Agissent en fonction des demandes de l'enseignant ou de l'enseignante
Synthèse des points abordés	Fait feuilleter, puis montrer et nommer les différentes parties de quelques livres par les élèves	Nomment les différentes parties d'un livre et explicitent leur fonction. Utilisent les termes introduits et explicitent ce qu'est un auteur, un illustrateur, une maison d'édition.

FICHE 4: IDENTIFIER DES COMPOSANTES SONORES DU LANGAGE

ÉTAPE 1 (CI)

Objectif spécifique: Identifier une syllabe dans un mot.

Objectif spécifique opérationnel: Au terme de la séance, les élèves devront être capables d'identifier la syllabe « pi » dans un mot.

Durée : 30 mn.

Matériel : une grande série de mots contenant la syllabe *pi* et d'autres mots qui ne contiennent pas cette syllabe.

Des illustrations :

Dire la 1ère syllabe du mot



Dire la 2ème syllabe du mot



Dire la dernière syllabe du mot



ÉTAPES	ACTIVITÉS DES ACTEURS	
	Activités du maitre ou de la maitresse	Activités des élèves
Préparation	Demande aux élèves de découper différents prénoms de la classe en syllabes	Découpent oralement des prénoms de la classe en syllabe
Entrainement pour identifier une syllabe	<p>Le maitre ou la maitresse prononce les mots suivants et demande aux élèves de lever la main à chaque fois qu'ils entendent « pi » :</p> <p>Pipe – tapis – tableau – hôpital – école – épi</p> <p>Le maitre ou la maitresse prononce les mots suivants et demande aux élèves de taper sur les tables à chaque fois qu'ils entendent la syllabe « pi »</p> <p>Parle – pigeon – képi – habile – repu – bouton – puiser – déplier.</p> <p>Le maitre ou la maitresse montre des images représentant des mots de deux syllabes et de trois syllabes.</p> <p>Il ou elle prononce le mot en désignant l'image correspondant et</p>	Écoutent les consignes, écoutent bien les mots et répondent aux sollicitations

	<p>demande aux élèves de dire « pi » à haute voix lorsqu'il y a la syllabe « pi » dans le mot. Chat – pigeon – pipe – député – papillon – copine Le maître ou la maîtresse prononce successivement les mots suivants et demande aux élèves de dire ce qui reste quand on supprime la première syllabe, la deuxième syllabe, la dernière syllabe. Piment – empiler – épi – Aby Dessine des images au tableau et demande aux élèves de dire quelle est la première syllabe, la deuxième syllabe, la dernière syllabe des mots illustrés.</p>	
Vérification de la compréhension	<p>Demande à chaque élève de prononcer un mot contenant la syllabe « pi ». Laisse un peu de temps et passe dans les rangs pour que chaque élève chuchote le mot trouvé.</p>	Trouvent un mot contenant la syllabe pi et le disent à l'oreille de l'enseignant ou de l'enseignante.

FICHE 5: IDENTIFIER DES COMPOSANTES SONORES DU LANGAGE

ÉTAPE 1 (CI)

Objectif spécifique : Dénombrer les syllabes d'un mot

Objectif spécifique opérationnel: Au terme de la séance, les élèves devront être capables de dénombrer les syllabes d'un mot.

Durée : 30 mn.

Matériel : Diverses images, ardoises.

ÉTAPES	ACTIVITÉS DES ACTEURS	
	Activités du maître ou de la maîtresse	Activités des élèves
Préparation	<p>Demande aux élèves de séparer oralement les mots prononcés en syllabes Modou – bâtiment– copie</p>	<p>Mo – dou Bâ – ti – ment Co – pie</p>
Apprentissage de mots et entraînement à découper des mots en syllabes, à dénombrer les syllabes des mots	<p>Présente aux élèves des cartes-images représentant des éléments (poisson, table, pantalon, mouton, élève) Fait énoncer le nom de chaque élément représenté sur les images. Enveloppe – chemin – marché – orange Reprend les mêmes cartes-images et demande aux élèves de :</p>	<p>Regardent les images, disent ce qu'elles représentent. Frappent les mains pour marquer les syllabes du mot représenté sur chaque image ; Découpent les syllabes du mot et les dénombrer; Affichent des images au tableau, disent les mots, découpent les</p>

	<ul style="list-style-type: none"> – frapper les mains pour marquer les syllabes du mot représenté sur chaque image ; – découper les syllabes du mot et les dénombrer; – afficher des images au tableau, dire les mots, découper les syllabes et écrire le nombre de syllabes correspondant ; Prononce les mots suivants et demande aux élèves de taper sur les tables pour marquer le nombre de syllabes. Distribue d'autres images représentant des mots de 2 syllabes et de 3 syllabes et demande de colorier les images représentant des mots de 2 syllabes.	syllabes et écrire le nombre de syllabes correspondant.
Vérification de la compréhension	Fait dessiner un objet, demande de prononcer le nom de l'objet dessiné, fait découper le mot en syllabes et demande de combien de syllabes le mot est formé.	Dessinent un objet sur l'ardoise, disent le mot en langue parlée, trouvent le mot en français, découpent les deux mots en syllabes. Disent le nombre de syllabes des deux mots.

FICHE 6: IDENTIFIER DES COMPOSANTES SONORES DU LANGAGE

ÉTAPE 1 (CI)

Objectif spécifique : Fusionner des syllabes

Objectif spécifique opérationnel: Au terme de la séance, les élèves devront être capables de fusionner des syllabes pour reconstituer un mot.

Durée : 30 mn.

Matériel : une série de mots de 2 syllabes, des images.

ÉTAPES	ACTIVITÉS DES ACTEURS	
	Activités du maître ou de la maîtresse	Activités des élèves
Préparation	Demande aux élèves de donner deux mots de 2 syllabes, de les faire découper pour vérification	S'exécutent
Entraînement pour assembler des syllabes et identifier les mots	<p>Prononce les mots suivants et demande aux élèves de les répéter et de les «assembler» pour former un nouveau mot.</p> <p>Demande aux élèves d'assembler les syllabes entendues afin de trouver le mot correspondant.</p> <p>Prononce des syllabes et présente 2 images.</p> <p>Varie les exemples.</p>	<p>Écoulent, répètent et assemblent des syllabes. Identifient les mots.</p> <p><i>Exemples : ma + ti = mati, four + mi = fourmi</i></p> <p>Les élèves assemblent oralement les 2 syllabes prononcées et désignent l'image correspondante.</p> <p><i>Exemple :</i></p> <p style="padding-left: 20px;">tor + tue = tortue</p> <p style="padding-left: 20px;">é + lé + phant = éléphant</p>

	Prononce des syllabes que les élèves fusionnent pour former un mot, puis colorient l'image correspondant au mot trouvé.	sa + von = savon
Évaluation	Dessine des images au tableau. Prononce des syllabes et demande aux élèves de les fusionner pour trouver le mot et faire montrer le dessin correspondant. mou — ton : mouton ro – bi – net : robinet é – lé – phant : éléphant	Observent les images. Fusionnent les syllabes d'un mot. Montrent le dessin représentant le mot.

FICHE 7: IDENTIFIER DES COMPOSANTES SONORES DU LANGAGE

ÉTAPE 1 (CI)

Objectif spécifique : Identifier la première syllabe d'un mot

Objectif spécifique opérationnel : Au terme de la séance, les élèves devront être capables d'identifier la première syllabe d'un mot.

Durée : 30 mn.

Matériel : des mots simples de 2 syllabes.

ÉTAPES	ACTIVITÉS DES ACTEURS	
	Activités du maître ou de la maîtresse	Activités des élèves
Préparation	Demande d'assembler oralement des syllabes pour former des mots Pa + pa = Pho + to = Ca + deau = Cho + co + lat =	Assemblent des syllabes pour former un mot
Entraînement à identifier la première syllabe d'un mot	Montre une élève et demander son nom. Demande aux élèves de frapper les mains pour marquer les syllabes du mot. Fait trouver la syllabe qui se trouve au début du mot « <i>Mati</i> ». Prononce lentement en collaboration avec les élèves, en segmentant ma – ti Met des images au tableau (ballon, table, bol, bâton, talon, babouche). Demande aux élèves d'observer ces images et de bien écouter comment les mots sont prononcés. Demande aux élèves de sauter pieds joints lorsqu'ils entendent la syllabe « ta » en début de mot.	Répondent aux demandes. Répondent : <i>Mati</i> « <i>Mati</i> »: 2 syllabes → 2 frappes <i>Ma</i> Répondent : la première syllabe est « <i>ma</i> ». Se lèvent et sautent lorsque la

	<p>Prononce les mots suivants et demande aux élèves de taper deux fois les mains quand ils entendent la syllabe (ma) en début de mot. Matam – bâtiment – Matar – Daba – matelas – mardi – tableau</p> <p>Prononce les mots suivants et demandent aux élèves de répéter à chaque fois la 1^{ère} syllabe. Cola – Paté – Fatou – Sidi</p>	<p>syllabe « ta » se trouve en début de mot.</p> <p>Tapent dans les mains si on entend « ma »</p> <p>Répètent la première syllabe des mots entendus.</p>
--	---	--

FICHE 8: IDENTIFIER DES COMPOSANTES SONORES DU LANGAGE

ÉTAPE 1 (CI)

Objectif spécifique : Identifier des phonèmes voyelles

Objectif spécifique opérationnel: Au terme de la séance, les élèves devront être capables d'identifier les phonèmes voyelles /a/, /i/, /o/

Durée : 30 mn.

Matériel : une série de mots sélectionnés, des images représentant ces mots.

ÉTAPES	ACTIVITÉS DES ACTEURS	
	Activités du maître ou de la maîtresse	Activités des élèves
Préparation	Montre deux images, fait prononcer les mots, fait identifier la première syllabe des mots	Disent des mots, identifient la première syllabe
Entraînement à identifier un phonème situé en début, en fin de mot ou dans un mot	<p>Présente 2 images aux élèves et énonce les mots correspondants. <i>Exemple : avion – abeille</i></p> <p>Demande aux élèves de trouver le son commun aux 2 mots.</p> <p>Répète les 2 mots en accentuant le phonème / a / ou en le prolongeant (aaaa-vion), (aaaa-beille) pour en faciliter l'identification.</p> <p>Prononce les mots suivants et demande de trouver le son commun aux deux mots. Cola – Diba</p> <p>Dit les mots : ile – image. Demande quel est le premier son du mot.</p> <p>Prononce des mots et demande de frapper sur les tables à chaque fois qu'ils entendent le son /a/ dans le mot :</p> <p>taxi / daba ami / moto</p>	<p>Regardent les images, écoutent et répondent : on entend / a /</p> <p>Répondent /a/</p> <p>Répondent : / i /</p> <p>Tapent sur les tables à chaque fois qu'ils entendent /a/</p>

	<p>porte / bureau</p> <p>Montre une image, fais nommer le mot représenté sur l'image : <i>hôpital</i>.</p> <p>Fait frapper collectivement les mains pour marquer les syllabes du mot « hôpital » : 3 frappes.</p> <p>Redit le mot <i>hôpital</i> à haute voix et accentue la syllabe où l'on entend le son /a/, tout en soulignant chaque syllabe énoncée : hô / pi / tal.</p> <p>Demande si on entend /a/, si on entend /i/</p> <p>Prononce les mots suivants et demande de trouver le mot où on n'entend pas le son « i ».</p> <p>litre – poule – tapis</p> <p>Fait dessiner le mot où on entend le phonème « o » :</p> <p>maison – seau – sac</p>	<p>Frappent dans les mains pour marquer les syllabes.</p> <p>Identifient la présence de / i /, de / a /</p> <p>Trouvent l'intrus. Répondent, on n'entend pas /i/ dans poule</p> <p>Dessinent l'objet représenté par le mot dans lequel on entend /o/ : seau</p>
Vérification de la compréhension	Fait dessiner trois objets choisis parce que les mots qui leur correspondent contiennent / i/, /o/, /a/.	Dessinent trois objets choisis parce que les mots qui les désignent contiennent / i /, / o /, / a /

FICHE 9: IDENTIFIER DES COMPOSANTES SONORES DU LANGAGE

ÉTAPE 1 (CI)

Objectif spécifique: Trier des mots

Objectif spécifique opérationnel : Au terme de la séance, les élèves devront être capables de trier des mots selon le phonème final.

Durée : 30 mn.

Matériel : série d'illustrations et de mots.

ÉTAPES	ACTIVITÉS DES ACTEURS	
	Activités du maître ou de la maîtresse	Activités des élèves
Préparation	<p>Montre des illustrations d'un patin, d'un lapin, d'un pain, d'une main, etc. et fait nommer ce qu'elles représentent</p> <p>Demande de bien écouter</p>	<p>Regardent et nomment</p> <p>Écoutent</p>
Entraînement	<p>Prononce les mots suivants en accentuant le son final pour le mettre en relief :</p> <p><i>le matin</i></p> <p><i>le chemin</i></p> <p>Demande aux élèves de relever le son entendu à la fin des mots « matin,</p>	<p>Écoutent</p> <p>Répondent: « c'est le son [ɛ] »</p>

	<p>chemin » On étirera le son final des mots concernés : <i>matin-in-in</i> ; <i>chemin-in-in</i> pour permettre aux élèves de percevoir le phonème final. Dit les mots : <i>paix, lait, trait</i> et demande quel est le son final. Dit les mots : <i>sapin, pain, nain</i> et demande ce qu'on entend à la fin du mot. Prononce les mots suivants et demande aux élèves de dire les mots qui ont le même phonème final : <i>poussin, savon, lapin, bouton</i>. Prononce les mots suivants et demande aux élèves de dire quel est le mot intrus dont le phonème ne se termine par comme « <i>bambin</i> » : <i>bambin – palais – patin</i>.</p>	<p>Répondent [ɛ] Répondent: « c'est le son [ɛ̃] » Répondent : [ɛ̃] et [ɔ̃] Disent : « c'est le mot palais ».</p>
Évaluation	<p>Montre des illustrations et prononce les mots correspondants puis demande aux élèves de reproduire le ou les dessin(s) dont le mot se termine comme <i>sapin</i> : <i>bouton – lapin – enfant – camion – chemin</i>.</p>	<p>Dessinent un lapin et un chemin</p>

FICHE 10 : MAITRISER LA CORRESPONDANCE GRAPHOPHONOLOGIQUE D'UN PHONÈME

ÉTAPE 1 (CP)

Objectif spécifique: Identifier un phonème et le graphème correspondant

Objectif spécifique opérationnel: Au terme de la séance, les élèves devront être capables d'identifier le phonème /g/ et le graphème correspondant g

Durée : 30 mn.

Matériel : série de mots contenant le phonème /g/.

Séance : 1

ÉTAPES	ACTIVITÉS DES ACTEURS	
	Activités du maître ou de la maîtresse	Activités des élèves
Préparation	<p>Pour introduire la leçon, prépare à écouter, demande de trouver le son commun à trois mots: dis trois mots contenant un même son, ce son ayant</p>	<p>Écoutent, identifient /s/ et /k/</p>

	<p>été précédemment étudié. Procède ainsi avec plusieurs sons. Par exemple,</p> <p><i>Sac – sou – son ;</i></p> <p><i>claque – pique – risque.</i></p>	
<p>Identification du phonème</p>	<p>Pour travailler la conscience phonémique, le maître ou la maîtresse prononce les mots suivants : <i>garçon, guitare, gare, guidon, Gora, gris, guerre.</i></p> <p>Dit : « Par quel son commencent les mots que je viens de prononcer ? ». Fait trouver /g/.</p> <p>Poursuit avec le jeu de pigeon vole. Dit : « Je vais prononcer des mots, levez la main uniquement quand vous entendez /g/ : une vache (ne pas lever la main), la gomme (lever la main), une glace, une école (ne pas lever la main), un garçon, un fagot (lever la main), regarder (lever la main), magot (lever la main), une boutique (ne pas lever la main), une pirogue (lever la main.)</p>	<p>Écoutent, identifient /g/</p> <p>Lèvent la main uniquement si le mot contient /g/</p>
<p>Découverte des lettres associées aux sons (les graphèmes)</p>	<p>Écrit au tableau les mots suivants : Galaye, une bague, le gobelet, la langue, une guirlande, une gomme, la mangue, Gossas.</p> <p>Lit les mots et fait identifier le graphème : g</p> <p>Fait lire une série de mots avec le graphème g se prononçant /g/ : bagout, gars, nigaud, fagot, pagaie, marigot, glotte, gorille.</p> <p>Fait entourer le graphème cible.</p> <p>Écrit au tableau des graphèmes en vrac: g, j, b, g, h, g, q, p, g, d, y, p.</p> <p>Fait entourer les graphèmes correspondant au phonème /g/. Écrit les mots suivants au tableau : <i>Gorée, Magate, égale, gobelet, Louga.</i></p> <p>Demande aux élèves de recopier les mots en entourant dans chaque mot les graphèmes correspondant au phonème /g/.</p>	<p>Écoutent et repèrent le graphème g</p> <p>Lisent les mots</p> <p>Entourent le graphème cible</p> <p>S'exécutent</p>

Évaluation	Fait entourer le graphème g dans les phrases suivantes : <i>Bineta achète une goyave.</i> <i>Le maître prend la règle.</i> <i>Il va à la gare routière.</i> Corriger collectivement	Réalisent l'exercice dans les cahiers. Copient les phrases et entourent le graphème g
------------	---	--

Séance 2

Objectif spécifique: Associer des syllabes

Objectif spécifique opérationnel: Au terme de la séance, les élèves devront être capables d'associer des syllabes pour produire des mots contenant le phonème [g]

Durée : 30 mn.

Matériel : série de mots contenant le phonème [g] ; série d'étiquettes avec des syllabes

ÉTAPES	ACTIVITÉS DES ACTEURS	
	Activités du maître ou de la maîtresse	Activités des élèves
Révision	<p>Écrit et fait lire des mots contenant le son /g/ : <i>gare, ligue, gomme, bague, gant, gamme, ongle.</i></p> <p>Montre des images ou des objets et demande aux élèves de donner le nom de ce qui est montré : gâteau, règle, glace, gobelet</p> <p>Fait répéter les mots trouvés puis les écrit au tableau.</p>	<p>Lisent les mots</p> <p>S'exécutent</p> <p>S'exécutent</p>
Association syllabique	<p>Distribue des étiquettes aux élèves. Une syllabe est écrite sur chaque étiquette :</p> <p>le – re – ga – rè – ga -gle</p> <p>Demande aux élèves de former des mots qu'ils connaissent. Le travail peut se faire en groupes.</p> <p>Demander aux élèves d'écrire les mots trouvés au tableau.</p> <p>Les fait lire.</p> <p>Fait associer les mots écrits au tableau</p>	<p>Lisent les syllabes, forment des mots à partir des étiquettes-syllabes.</p> <p>Écrivent les mots trouvés au tableau noir.</p> <p>Lisent les mots.</p>

	à leur signification, à l'aide d'images ou d'objets déjà vus en classe.	
Évaluation	Distribue des étiquettes contenant des syllabes, demande de former trois mots et de les écrire. Go – le – rée – gle – gar – rè - çon	Forment trois mots et les écrivent.

FICHE 11: MAITRISER LA CORRESPONDANCE GRAPHOPHONOLOGIQUE D'UN PHONÈME

ÉTAPE 1 (CP)

Objectif spécifique: Identifier un phonème et son graphème

Objectif spécifique opérationnel: Au terme de la séance, les élèves devront être capables d'identifier le phonème [f] et les graphèmes correspondants *f* et *ph*

Durée : 30 mn.

Matériel : série de mots avec le phonème [f].

Séance 1

ÉTAPES	ACTIVITÉS DES ACTEURS	
	Activités du maître ou de la maîtresse	Activités des élèves
Révision	Prononce les mots suivants : <i>goûter – écouter – Louga – Magaye – clou – Souka - bague.</i> Demande aux élèves de frapper des mains chaque fois qu'ils entendent le son [g]	Écoutent. Frappent dans les mains si on entend [g] S'exécutent
Entraînement	Pour travailler la conscience phonémique, fait le jeu du son mystère. Prononce les mots suivants et demande aux élèves de dire le phonème qui revient dans tous ces mots (Réponse attendue : le [f] : <i>fil, œuf, feu, téléphone, fenêtre, sifflet, flamme, feuille, typhon, girafe.</i> Pour reconnaître les oppositions phoniques suivantes et isoler le son [f] représenté par les graphèmes f et ph . Demande si le mot contenant le son [f] est le premier mot prononcé ou le deuxième. Dit: narine/farine (/narin/ /farin/);	Repèrent le phonème qui se répète : [f] Indiquent si le mot contenant [f] est le premier ou le deuxième de la série de deux mots.

	<p>phare/car/ (/far/ /kar/) ; fin/vin/ (/fɛ̃ / /vɛ̃/), vu/fût/ (/vy/ /fy/). D'autres exemples seront à donner. Écrit une série de mots (par exemple ceux utilisés ci-dessus) et fais identifier la manière d'écrire /f/. Fait isoler les deux graphèmes f et ph et les fait fixer auditivement et graphiquement en script et en cursive</p>	<p>Trouvent les manières d'écrire [f] Prononcent [f], écrivent les graphèmes de [f] en script et en cursive</p>
--	--	---

Objectif spécifique: Segmenter des mots en syllabes

Objectif spécifique opérationnel: Au terme de la séance, les élèves devront être capables de segmenter des mots contenant le son [f] en syllabes

Durée : 30 mn.

Matériel : Images représentant des objets dont le nom contient 1, 2 ou 3 syllabes, éventuellement des objets et un tableau de trois colonnes pour classer les images reproduites au tableau noir

Mots à 1 syllabe	Mots à 2 syllabes	Mots à 3 syllabes

Séance 2

ÉTAPES	ACTIVITÉS DES ACTEURS	
	Activités du maître ou de la maîtresse	Activités des élèves
Préparation	Fait identifier le phonème qui se répète dans chaque mot : <i>fil, œuf, feu, téléphone, fenêtre, sifflet, flamme, feuille, typhon, girafe.</i>	Écoutent et identifient [f]
Apprentissage	Énonce des mots en montrant des images et les enfants frappent dans leurs mains pour dire le nombre de syllabes des deux mots « Fanta » et « éléphant ». Fait tracer des ronds sur les ardoises pour symboliser le nombre de syllabes des mots suivants : <i>fil, œuf, feu, téléphone, fenêtre, sifflet.</i> Trace un tableau à trois colonnes	Frappent dans les mains le nombre de syllabes que contiennent les mots prononcés. Tracent un rond sur l'ardoise par syllabe pour chacun des mots prononcés par l'enseignante ou l'enseignant. Par exemple pour fil, tracent 1 rond.

	(colonne des mots à 1 syllabe, 2 syllabes, 3 syllabes, voir ci-dessus) et demande aux élèves de classer les images des mots suivants dans le tableau : œuf, farine, feu, phare, enfant, Fatou, Fatima, rafale, fête, siphon, frère, fumée – inférieur – éléphant – téléphone – fontaine – orphelin – photographie... Montre des objets ou des images.	Aller à la ligne suivante pour œuf et tracer 1 rond... Placent les images dans le tableau, l'image représentant un œuf ira dans la colonne du tableau 1 syllabe. Écrivent le nombre de syllabes de chacun des mots entendus. Disent les mots et écrivent le nombre de syllabes sur leur ardoise.
Évaluation	Dit les mots suivants et demande aux élèves d'écrire dans leur cahier combien de syllabes s'entendent dans les mots : fanfare – café – fontaine – griffe - orphelin	Écrivent combien il y a de syllabes dans chacun des mots prononcés par l'enseignant ou l'enseignante.

NB : Mettre l'accent sur l'aspect ludique de ces activités pour mieux motiver les élèves.

FICHE 12 : LIRE-COMPRENDRE UN TEXTE

ÉTAPE 1 (CP)

Objectif spécifique: Dégager l'idée générale d'un texte narratif

Objectif spécifique opérationnel: Au terme de la séance, les élèves devront être capables de dégager l'idée générale d'un texte narratif.

Durée : 60 mn.

Matériel : le texte ci-dessous.

Zouzou lapin

Il était une fois un bébé lapin, tout blanc, qui s'appelait Zouzou.

Un jour, il avait fait un dessin avec de la peinture verte et il s'en était mis partout.

Sa maman l'envoya dehors pour se laver.

Pendant que Zouzou se roulait dans l'herbe, il entendit du bruit. C'était un renard qui avait faim et qui voulait le manger.

Zouzou eut très peur et il appela:

« Maman!!! »

Elle arriva tout de suite et vit le renard.

Alors elle expliqua au renard que Zouzou avait une maladie très grave et que, s'il le mangeait, il deviendrait lui aussi, tout vert.

Le renard fut effrayé en pensant qu'il deviendrait un renard vert, et il partit en courant.

Remarque : Synthèse d'une démarche possible (voir Guide CEB)

ÉTAPES	ACTIVITÉS DES ACTEURS	
	Activités du maître ou de la maîtresse	Activités des élèves
Découverte du	Fait lire le texte suivant et fait dire	Lisent et émettent des hypothèses

texte	aux élèves ce qu'ils ont compris. Écrit les hypothèses au tableau.	
Mise en projet	Annonce aux élèves qu'ils vont étudier le texte ensemble pour voir quelles sont les meilleures hypothèses et pourquoi.	Écoutent
Lecture collective du texte au tableau	Pour faire comprendre, fait reconnaître des mots connus. Déchiffre de nouveaux mots (repérer les syllabes, les correspondances graphophonologiques, etc.). Ne pas lire les mots à la place des élèves mais apporter les étayages nécessaires pour placer les élèves en situation de réussite de décodage des mots (mise en évidence des indices visuels, des similitudes, etc.). Fait expliciter les essais. Lit le texte à haute voix.	Reconnaissent et déchiffrent des mots pour comprendre le texte. Cherchent le sens du récit en essayant de lire les mots et les phrases. Justifient leurs essais en fonction de ce qui est écrit.
Relecture du texte	Invite les élèves à relire silencieusement le texte et à revenir sur leurs premières hypothèses. Sont-elles les mêmes ? Fait justifier les points de vue.	Relisent le texte et s'interrogent sur les premières hypothèses formulées. Explicitent leur compréhension.
Compréhension totale	Pose des questions littérales, dans la langue de l'enfant : - Qui est Zouzou? - Pourquoi Zouzou a-t-il de la peinture partout? - Que cherche le renard ? - Est-ce qu'il mange Zouzou ? sa maman? Fait expliciter les réponses des élèves ; les inviter à relire chaque fois les parties qui vérifient la justesse de la réponse. Donne un exemple en explicitant pourquoi il fait ainsi: ce que doit faire chaque lecteur: se poser des questions et vérifier la réponse. Pose des questions inférentielles, toujours dans la langue des élèves : - Est-ce que Zouzou est malade, dans l'histoire? - Comment ça se fait que la maman de Zouzou invente une maladie ? - Est-ce que le renard sait que Zouzou a seulement de la peinture? - Comment ça se fait que le renard parte en courant?	Écoutent les questions, cherchent à y répondre. Donnent la réponse et la justifient en fonction de ce que les autres élèves ont dit et en fonction de ce qui est écrit dans le texte.

	- A votre avis, est-ce que la maman a eu une bonne idée? Discute des premières hypothèses des élèves et faire énoncer et justifier leurs idées actuelles.	Reviennent sur les premières hypothèses, reformulent ce qui est compris du texte.
Réflexion sur le texte	Pour une compréhension critique, invite les élèves à donner leur avis sur l'histoire, sur les personnages, sur ce que fait la maman de Zouzou, etc.	Donnent leurs avis, écoutent l'avis des autres
Oralisation du texte	Lit le texte à haute voix. Fait oraliser le texte par les élèves	Écotent la lecture du texte. Essaient de le lire soi-même à haute voix.
Évaluation	Fait raconter l'histoire avec les mots des élèves, en langue nationale et en français. Fait imaginer ce qui s'est passé juste après le départ du renard. Lis 3 phrases et fait choisir la bonne réponse : 1. La maman de Zouzou l'emmena chez le docteur. 2. La maman de Zouzou dit : On l'a bien eu ce renard ! 3. La maman de Zouzou pleure parce que le renard a emporté son fils.	Racontent l'histoire avec ses propres mots, en langue nationale et en français. Imaginent ce qui s'est passé juste après le départ du renard et choisissent la bonne réponse.

FICHE 13 : APPRENDRE DU VOCABULAIRE

ÉTAPE 1 (CP)

Objectif spécifique: Identifier et employer un suffixe

Objectif spécifique opérationnel: Au terme de la séance, les apprenants devront être capables d'identifier et d'employer le suffixe « eur »

Durée : 30 mn.

Matériel : Des phrases et des mots.

Remarque : le vocabulaire est traité ici à la première étape, la deuxième étape ne constituant pas une nouveauté dans les pratiques quotidiennes.

Le Guide pédagogique du CEB 2013 prévoit que : « Les activités doivent placer l'élève en situation de découverte active des règles de fonctionnement ».

La démarche est celle proposée par le guide du CEB 2013. Elle est rappelée ci-dessous.

Découverte de la notion
Construction de la règle
Consolidation
Évaluation

ÉTAPES	ACTIVITÉS DES ACTEURS
--------	-----------------------

	Activités du maître ou de la maîtresse	Activités des élèves	
Découverte de la notion	Met ces 2 colonnes au tableau	Appartient oralement ou par écrit sur l'ardoise selon le niveau de la classe par un trait chaque personne à son action	
	Youssou Ndour chante		joueur
	Sadio Mané joue au foot		cireur
	Cet enfant cire des chaussures		chanteur
	Demande quel est l'agent de l'action et de faire l'appariement		
Construction de la règle	Fait observer ce qui est régulier, fait souligner la terminaison (suffixe) et fait formuler la règle par les élèves. Valide leurs réponses en les complétant si nécessaire.	Regardent et agissent en fonction de la demande. Énoncent la règle. Expliquent que le suffixe « eur » à la fin du mot montre ce que fait la personne	
Consolidation	Demande aux élèves de trouver des mots comme joueur, chanteur, cireur et d'en expliciter le sens.	Trouvent des mots Exemples : danseur, lutteur coureur, fumeur, donneur, marcheur, nageur, porteur, sauteur, voleur, crieur, dormeur, dessinateur, éleveur.	
Évaluation	Propose l'exercice suivant au tableau noir: Remplace les points par les mots qui conviennent et écris-les sur ton ardoise: Cet avocat est un beau Dans l'arène on voit des Pendant la nuit, un homme a volé le mouton de maman ; c'est un.....	Trouvent les mots qui conviennent et les écrivent sur l'ardoise. Réaliment l'exercice individuellement	

FICHE 14 : PRODUIRE DE L'ÉCRIT

ÉTAPE 1 (CI)

Objectif spécifique: Produire une ou deux phrases à l'aide d'étiquettes-mots.

Objectif spécifique opérationnel: Au terme de la séance, les élèves devront être capables de produire une ou deux phrases à l'aide d'étiquettes-mots pour donner un renseignement (situer un objet).

Durée : 2 x 30 mn.

Matériel : un lot de mots étiquettes pour chaque groupe de travail, (pas uniquement les étiquettes dont ils auront besoin pour traduire la situation de communication) : Ami, regarde, ouvre les yeux, la, robe, jupe, sur, le, lit, sur la table.

Organisation de la classe : les élèves sont répartis par groupe de 5 à 6.

Remarque : la démarche est rappelée ci-dessous

ÉTAPES	Spécifications	
	ÉTAPE 1 (CI-CP)	ÉTAPE 2 (CE1-CE2)
Mise en projet	Présentation du projet d'écriture. Explication des paramètres de la situation de communication. Première préparation des contenus.	Détermination du projet d'écriture Explication des paramètres de la situation de communication Première préparation des contenus
	Production martyre	
Appropriation des outils de la langue Et Élaboration des référentiels	Exercices structuraux ; Notions à apprendre en lien avec les caractéristiques du texte ; Apprentissage de l'organisation des contenus et de la mise en mots. Exercices systématiques sur les contenus que les élèves doivent s'approprier.	Activités sur les outils de la langue nécessaires à la production du texte visé, en fonction de l'intention communicative et des contenus à transmettre. Structure du texte Organisateurs, temps verbaux en lien avec le genre textuel, choix lexicaux et syntaxiques en lien avec le genre textuel (banque de mots et de phrases)
		Détermination de critères d'écriture. Constitution du référentiel, de la banque de mots.
Activités de production du texte mis en projet	Production par dictée à l'adulte, par écriture interactive ou autonome : essais, évaluation formative, remédiation, production finale.	Rédaction autonome d'un premier jet : Évaluation formative Rédaction d'un deuxième jet. Évaluation sommative. Production finale.

Séance 1

ÉTAPES	ACTIVITÉS DES ACTEURS	
	Activités du maître	Activités des élèves
Préparation	En lecture les élèves ont déjà travaillé un thème, un champ lexical pour disposer d'un corpus de mots.	
Mise en projet	Présente la situation de communication suivante : Ami veut aller à l'école, cherche sa robe ; sa maman lui dit où elle se trouve. Fait énoncer oralement des productions possibles Exemple d'une production attendue : <i>Ami, regarde. Ta robe est sur la table.</i>	Écotent, participent et répondent aux questions.

Production martyre	Fait choisir les étiquettes pour former des phrases. Demande aux élèves de les aligner sur la table pour montrer ce qu'ils proposent. NB. Si chaque élève avait son lot d'étiquettes, cette activité serait faite de manière individuelle.	Travaillent ensemble et choisissent les étiquettes qui conviennent et les posent en respectant l'ordre de mots pour qu'ils forment une réponse à la question.
	Exploite les productions, identifie les contenus et structures devant faire l'objet d'apprentissages systématiques. Fait expliciter les différences entre les propositions et explicite ce qui est à apprendre.	Posent des questions si nécessaire. Observent les différences entre les groupes et essaient de les expliciter

Séance 2

ÉTAPES	ACTIVITÉS DES ACTEURS	
	Activités du maître	Activités des élèves
Exercices structuraux	Travaille sur «regarde », « ouvre les yeux », « sur », « sous », « à côté de » ... Fait produire beaucoup de phrases sur ces notions. Écrit deux productions différentes au tableau noir. Les fait lire.	Participent, produisent des énoncés...
Organisation	Fait observer les phrases écrites au tableau noir, fais repérer chaque mot, la ponctuation et les majuscules.	Disent combien il y a de mots au tableau noir. Observent la ponctuation et les majuscules et les désigner.
Production autonome	Travaille d'abord avec les mêmes étiquettes. Ensuite propose d'autres proches étiquettes de la même situation. Fait produire des phrases.	Font des essais, les améliorer.
Évaluation finale	Présente une nouvelle situation, distribuer des étiquettes et donner la consigne de production.	Produisent de manière autonome.

NB. La même démarche peut être adoptée lorsque les acquis des élèves en graphisme et orthographe leur permettent d'écrire eux-mêmes leurs productions.

FICHE 15 : PRODUIRE DE L'ÉCRIT A PARTIR D'IMAGES SÉQUENTIELLES

ÉTAPE 1 (CI)

Objectif spécifique: Produire un texte cohérent.

Objectif spécifique opérationnel: Au terme de la séance, les élèves devront être capables de produire un texte cohérent à partir d'images séquentielles.

Matériel : des images séquentielles.

Durée : 30 mn.

Organisation de la classe : les élèves sont répartis en groupes.

Étapes	Activités du maître	Activités des élèves
Préparation	Lit des images du manuel de lecture utilisé dans la classe.	Regardent les images et explicitent ce qu'on y voit.

Mobilisation des pré requis	A partir des images, fait produire des phrases avec les organisateurs <i>d'abord, puis, après, enfin</i> .	
Observation	Fait observer les images ci-dessous :  Pose la question: combien d'images voyez-vous ?	Observent attentivement Répondent
Analyse et apprentissage	Que voit-on sur les images ? Quel ouvrier est représenté ? Où se trouve t-il ? Que fait-il ? Que fait le menuisier ? Faire regarder chaque image. Que fait-il d'abord, ensuite, puis et pour finir ?	Disent : On voit une personne. Le menuisier Il est dans son atelier Il est en train de travailler Formulent les actions, puis les formuler en utilisant les organisateurs chronologiques.
Productions martyres	Demande individuellement, puis en groupes, de chercher des phrases qui décrivent chacune des images. Fait énoncer les phrases trouvées oralement. Fait écrire les phrases par groupe et passe dans les rangs pour répondre aux questions et aide les élèves au besoin. Incite les élèves à s'appuyer sur les écriteaux ou affiches de la classe. Fait lire les phrases trouvées par chaque groupe. <i>Exemple :</i> Image 1 : Le menuisier est dans son atelier. Il a fixé une planche sur la table. Image 2 : Le menuisier rabote la planche. Image 3 : Il scie la planche. Image 4 : Il fabrique une caisse. Fait observer comment la chronologie des actions est signalée. Fait produire oralement les phrases avec les organisateurs chronologiques.	Travaillent individuellement puis en groupe. Parlent, écrivent, lisent les phrases trouvées par les groupes. Observent les phrases et disent si la chronologie des actions est indiquée et par quel moyen. Lisent les phrases produites en utilisant les organisateurs chronologiques.
Synthèse	Fait écrire par les apprenants le texte correspondant à la séquence. Attire l'attention sur la nécessité d'utiliser les connecteurs « d'abord, ensuite, puis, après, enfin ». Révise le texte et remplace le mot planche par le substitut « la ».	Écrivent : Le menuisier fixe la planche sur la table. Puis il rabote la planche. Après, il scie la planche. Ensuite, il fabrique une boîte. Le menuisier la rabote, puis la scie.
Évaluation	Présente une nouvelle situation, fait observer les images, nomme les actions. Rappelle ce qui a été appris et donne la	Regardent les images, précisent ce qu'on y voit. Nomment les actions et produisent de manière

	consigne de production.	autonome.
--	-------------------------	-----------