

Une situation d'écriture pour apprendre à lire au cycle 1: le Texte de référence

Martine Auvergne et Catherine Christodoulidis

Résumé

Un nombre important de recherches conduites dans une école publique genevoise, la Maison des Petits, montre qu'il paraît pertinent de mener des activités d'écriture dans les toutes premières années de l'école. La contribution présentée ici décrit et analyse deux situations problèmes complexes qui s'avèrent particulièrement fécondes et amènent les élèves à se poser des questions et à trouver des solutions pour lire et écrire. Elles sont maintenant préconisées par le plan d'études romand (PER). La contribution de Martine Auvergne et de Catherine Christodoulidis traite des questions suivantes : Quelles sont les composantes de la langue écrite contenues dans ces situations? Qu'en est-il des apprentissages visés à travers elles? Quelles sont les stratégies que les élèves vont pouvoir mettre en place? Quel rôle l'adulte joue-t-il auprès d'élèves qui ne savent ni lire ni écrire de manière autonome?

Mots-clés

Lecture/écriture- code alphabétique- guidage interactif-apprentissage précoce-situation/problème

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

Auteurs

Martine Auvergne, martine.auvergne@gmail.com

Catherine Christodoulidis, cath.demartin@gmail.com

Une situation d'écriture pour apprendre à lire au cycle 1: le Texte de référence

Martine Auvergne et Catherine Christodoulidis

1. Introduction

Un certain nombre de recherches montrent que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture remonte à des sources précoces (David 2006; Ferreiro, 2000; Saada-Robert, Auvergne, Balslev, Claret-Girard, Mazurczak, & Veuthey, 2003), sources qui se développent déjà chez le tout jeune enfant au sein de sa famille.

Parlant de jeunes élèves, Guimard (1997) fait état de plusieurs recherches qui évoquent le développement précoce des compétences d'entrée dans l'écrit ayant un impact sur les acquisitions ultérieures de l'élève. Il souligne le fait que l'acquisition de la lecture et de l'écriture – au sens de l'orthographe – procède de contraintes cognitives multiples qui influencent l'acquisition de la langue écrite. Il cite l'exemple de la situation de la « Dictée à l'adulte » qui, mettant les élèves face à la norme orthographique et à la segmentation lexicale dès leur entrée dans le monde scolaire, les aide à construire de manière précoce leurs représentations et leurs compétences de l'écrit.

Dans le même sens d'un apprentissage précoce, enseigner à lire au moyen de situations d'écriture, bien avant que l'élève soit capable de lire et d'écrire de manière autonome, est un pari relevé par de nombreuses années de recherche dans une école publique de Genève¹. En effet, les analyses menées sur les situations d'enseignement - apprentissage d'entrée dans l'écrit proposées aux élèves de 4 à 8 ans permettent de répondre à quelques questions. Quelles sont les composantes de la langue écrite contenues dans ces situations? Qu'en est-il des apprentissages visés à travers elles? Quelles sont les stratégies que les élèves vont pouvoir mettre en place? Quel rôle l'adulte joue-t-il auprès d'élèves qui ne savent ni lire ni écrire de manière autonome? Quels sont les résultats de la recherche qui permettent de parler en faveur de situations telles que celles où les élèves sont actifs, se posent des questions et trouvent des solutions pour lire et écrire?

Ces différentes questions vont être traitées dans cet article à travers la description d'une situation didactique d'entrée dans l'écrit dite du Texte de Référence. Afin de pointer clairement la place de cette situation dans l'ensemble de la progression de l'entrée dans l'écrit, celle de la Dictée à l'adulte va être brièvement exposée, en ce qu'elle précède le Texte de référence et permet de le mettre en place. Rappelons ici qu'une autre situation leur est antérieure, celle de la Lecture/écriture émergente provisoire (LEEP) (voir Saada-Robert & Christodoulidis, ce numéro).

Dans cet article, les objectifs d'apprentissage et la description de la Dictée à l'adulte individuelle (DA) ainsi que du Texte de référence (TR) seront expliqués. Puis, plus particulièrement pour le Texte de référence, les composantes mises en jeu seront décrites en lien avec celles du Plan d'étude romand (PER) et en fonction des phases de son déroulement. Les situations telles que la DA et le TR sont des « situations problèmes² » qui sont travaillées en alternance avec des « activités spécifiques », décrites ensuite dans le point 4. Puis les différentes stratégies d'apprentissage de la lecture et de l'écriture seront explicitées à la lumière des résultats d'une recherche portant sur la situation du TR (Rieben & Saada-Robert, 1997). Pour terminer, l'accent sera mis sur l'une des spécificités de ces situations, à savoir la posture de l'enseignant et plus précisément son « guidage interactif » qui sera décrit avant de conclure sur la pertinence de confronter précocement les élèves à la lecture et à l'écriture en parallèle.

¹ L'école dans laquelle cette recherche a eu lieu est la Maison des Petits, école fondée par Claparède et Bovet en 1913 et rattachée à la FPSE. Dans cette école, chercheuses et enseignantes travaillent en collaboration sur une démarche de lecture/écriture qui couvre les quatre années du cycle élémentaire. Nous remercions l'ensemble des enseignantes de la Maison des Petits qui ont participé à la recherche.

² Ces situations sont définies plus loin au point 4, avec les activités spécifiques

2. Objectifs d'apprentissage et description

La Dictée à l'adulte (DA) est une activité qui se pratique de manière individuelle et qui concerne les 1^{ère} et 2^{ème} années du cycle 1 Harmos (élèves de 4-5 ans). Elle permet aux élèves de prendre conscience des différences entre l'oral et l'écrit en termes textuels et scripturaux (principalement l'orthographe, dans ses dimensions phonographique et syntaxique), d'énoncer un « oral écrivable » (par exemple en respectant les règles de la communication écrite, en sachant notamment *qui écrit à qui*), de repérer la nature segmentale de l'écrit qui diffère de la chaîne continue de l'oral, notamment à travers la segmentation lexicale, et finalement de reconnaître des mots par une lecture interactive avec l'enseignant.

La situation didactique du Texte de Référence (TR), est une situation proposée aux élèves de 2^{ème} et 3^{ème} année cycle 1 (5-6 ans) qui vise plusieurs objectifs: elle amène l'élève à prendre *lui-même en charge l'écriture normée* des mots, qu'il cherche dans un texte (versant lecture de la situation) en utilisant différentes stratégies, et qu'il copie ensuite pour produire son propre écrit (versant écriture).

Dans la première partie de cette situation, les élèves sont amenés de manière collective à dicter un texte à l'enseignant à partir d'un livre, d'une sortie, d'une recette, etc. Cette activité se base sur une situation effectuée de manière préalable ou en parallèle, la Dictée à l'adulte individuelle, pratiquée en 1^{ère} et 2^{ème} année du cycle 1 avec des élèves de 4-5 ans.

Cette dernière situation permet aux élèves de prendre conscience des différences entre l'oral et l'écrit en termes textuels et scripturaux, d'énoncer un « oral écrivable » (par exemple en respectant les règles de la communication écrite), de repérer la nature segmentale de l'écrit, notamment à travers la segmentation lexicale, et de reconnaître des mots.

2.1. La Dictée à l'adulte individuelle ou collective: description de son déroulement en classe

La situation de Dictée à l'adulte individuelle se déroule en cinq phases.

Dans la première phase, l'enseignant explicite le déroulement de la situation: l'élève va dicter un court texte de quelques phrases à l'enseignant qui l'écrira pour lui sous dictée. L'enseignant discute également avec ses élèves du but de cette activité et du destinataire: par exemple, constituer un cahier personnel, informer les parents, se rappeler d'un événement, d'une sortie, etc.

Puis l'élève, durant la deuxième phase, énonce son projet d'écriture en réponse à la question de l'enseignant: « *qu'aimerais-tu écrire?* ». L'organisation textuelle est travaillée à l'oral.

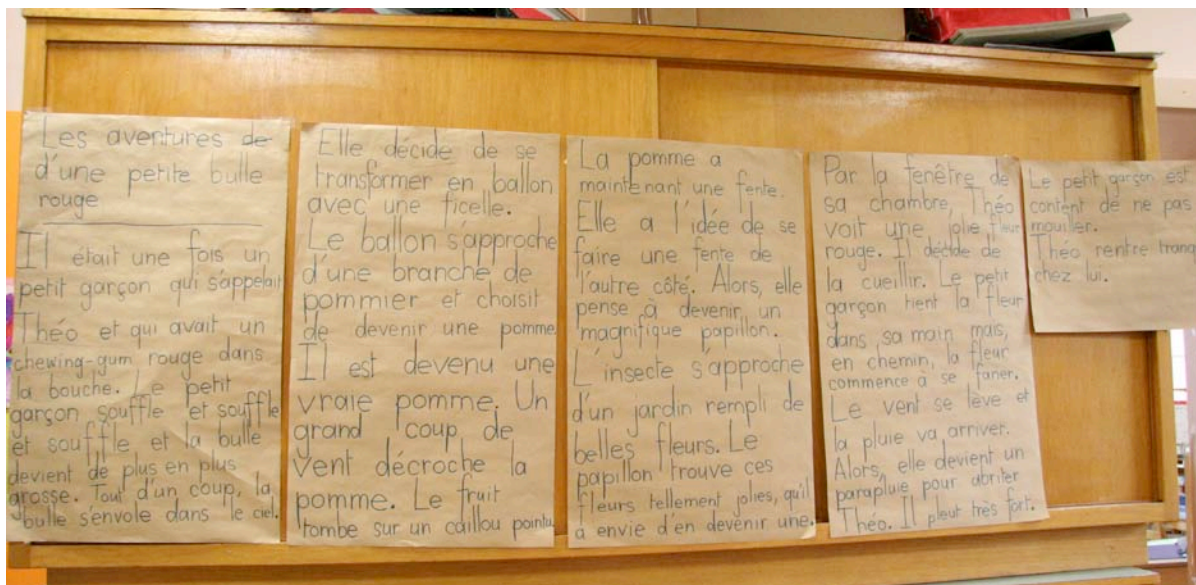
Ensuite, dans la troisième phase, l'élève énonce oralement la première phrase qu'il veut écrire et l'enseignant discute avec lui pour que son oral soit « écrivable », c'est-à-dire qu'il respecte les règles de la morphosyntaxe écrite.

Dans la quatrième phase, pendant que l'élève dicte son commentaire à l'enseignant, celui-ci l'amène à ralentir son rythme d'énonciation et à le découper mot à mot. Des moments de relecture en cours et à la fin de la production ont lieu avec l'aide de l'enseignant.

Une dernière phase permet la relecture finale du texte avec l'aide de l'enseignant, ainsi que la reconnaissance et ou l'identification des mots. C'est le moment où le repérage de quelques mots peut s'effectuer et où l'enseignant peut questionner l'élève sur les stratégies qu'il a mises en place pour effectuer cette dernière phase. Comme nous le verrons dans le point suivant, dans le Texte de Référence, certaines phases sont identiques à celles de la Dictée à l'adulte individuelle

2.2 Le Texte de référence: description de son déroulement en classe

Dans la situation du *Texte de référence*, l'élève écrit lui-même un texte en général assez bref mais normé, en allant chercher les mots dont il a besoin dans un texte appelé « texte de référence ». Ce dernier est élaboré par toute la classe en dictée à l'adulte collective. Voici comment peut se présenter un texte de référence.



La situation est divisée en six phases.

Dans une première phase de présentation et de discussion du projet, l'enseignant, par un questionnaire approprié, aide les élèves à se représenter le déroulement de la démarche comme les différentes activités qui la composent, la forme finale du travail et son aboutissement (but et destinataire) ainsi que les raisons d'entreprendre ce travail liées aux fonctions de l'écrit.

Dans la deuxième phase d'activité collective d'expression orale, les élèves s'expriment oralement afin de s'entendre sur l'organisation textuelle du texte (à partir d'un album imagé), d'un récit (événement vécu collectivement) ou d'un autre genre textuel (une recette par exemple). Cette phase se déroule sur environ deux séances.

La troisième phase permet une activité collective de construction du texte de référence; le texte est élaboré à l'oral par le groupe classe; plusieurs énoncés « écrivables » sont proposés et discutés. Un choix est fait puis ils sont ensuite écrits par l'adulte sous la dictée d'un ou de plusieurs élèves. Chaque moment de dictée (environ trois moments d'une demi-heure chacun) peut être suivi de moments de relectures ou de moments d'observations et de commentaires. L'ensemble du texte produit est relu et des corrections peuvent y être apportées.

Durant la quatrième phase, et après une relecture interactive de l'ensemble du texte, chaque élève choisit la partie qu'il préfère et la dessine.

La cinquième phase amène les élèves à une activité individuelle de production écrite. Ils planifient oralement un projet d'écriture³ à partir de leur dessin. L'écrit qu'ils vont produire ne consiste pas en une suite de mots isolés les uns des autres mais en mots qui sont mis en texte, sur la base d'une consigne du type: « vous allez écrire ce que raconte votre dessin » (et non pas « décrire ce qu'il y a dans votre dessin »). Avec l'aide de l'enseignant, ils poursuivent par un travail de mise en texte, déterminent le mot qu'ils vont écrire en premier, puis vont le chercher dans l'une des sources de références mise à disposition: le texte de référence qui vient d'être élaboré, un ancien texte de référence ou le cahier personnel de références⁴. Cette tâche est exigeante et demande la mise en place de stratégies de la part des élèves. Celles-ci se construisent par la répétition de l'activité au cours de l'année.

Afin d'aider chaque élève à trouver le mot dont il a besoin, l'enseignant part d'une question large en lui demandant: « Où penses-tu trouver ce mot? » (début, milieu, fin du texte). Si l'élève ne sait pas, il lui montre

³ Celui-ci est noté discrètement par l'enseignant comme aide-mémoire des projets des élèves.

⁴ Le cahier personnel de référence est un cahier qui permet de noter des phrases dans lesquelles l'élève peut trouver des mots qui ne figurent pas dans le texte collectif de référence

une partie du texte pour réduire son champ de recherche. Si besoin, l'enseignant va montrer la phrase: il va lire la phrase et il va, avec l'élève, pointer les mots jusqu'à ce que celui-ci ait trouvé le mot qu'il cherche. L'enseignant va ainsi guider l'élève qui en a besoin de manière toujours plus ciblée. Pour chaque mot l'enseignant part de questions larges et modifie son aide selon les besoins et selon les facilités ou difficultés de ses élèves. Lorsque l'élève a trouvé le mot dont il a besoin, il le copie. En cours de production, l'élève est amené à relire fréquemment son énonciation écrite, voire à la modifier. Durant cette phase, l'enseignant organise sa classe afin de pouvoir être disponible pour un petit groupe d'élève (de 4 à 6 élèves) pendant que les autres terminent leur dessin qui correspond au texte prévu ou font des activités d'occupation. Cette organisation est très importante car l'enseignant peut ainsi dégager des moments privilégiés pour chaque petit groupe d'élèves.

La sixième et dernière phase propose une relecture et une mise en valeur du projet. Les élèves relisent leur production puis les travaux sont mis en valeur sous différentes formes: livres, dossiers, exposition, etc.

3. Composantes travaillées dans la situation du Texte de référence en fonction des phases de la situation

Sans pouvoir ici analyser la situation de Dictée à l'adulte en relation avec les composantes du PER et du nouveau moyen « Dire, écrire, lire » conçu pour les premiers degrés du cycle 1 (développer la culture de l'oral et de l'écrit, comprendre et produire des textes, passer du langage oral à la langue écrite, dire, écrire, lire des mots), soulignons qu'elles sont bien présentes dans chacune des phases de son déroulement en classe (pour plus de détails sur ces composantes, voir Saada-Robert & Christodoulidis, ce numéro). Dites ici « composantes générales », elles sont présentées pour la situation du Texte de référence dans le tableau 1, en relation avec les phases de son déroulement. D'autres types de composantes apparaissent également, celles qui sont spécifiques à chacune des phases.

Tableau 1: composantes générales et spécifiques pour chaque phase du déroulement de la situation du TR

Composantes générales (PER)	Composantes spécifiques	Geste professionnels de l'enseignant
<u>Phase 1 Présentation et discussion du projet</u>		
Introduction aux quatre composantes générales: - Développer la culture de l'oral et de l'écrit - Comprendre et produire des textes - Passer de la langue orale à la langue écrite - Dire, écrire et lire des mots	Ancrage pragmatique Présentation et discussion du projet but et destinataire déroulement de la séquence	L'enseignant explique aux élèves le déroulement de l'activité ainsi que le support littéraire choisi
<u>Phase 2 Activité collective d'expression orale</u>		
Produire un texte à l'oral	Planification orale du texte de référence	L'enseignant invite les élèves à s'exprimer oralement à partir du support choisi en vue d'élaborer le TR
<u>Phase 3 Activité collective de construction du texte de référence</u>		
Passer de l'oral à l'écrit	Construction orale et écrite du texte de référence (DA):	L'enseignant aide les élèves à énoncer leur projet à l'oral puis à le dicter phrase après phrase à l'enseignant-scripteur

<u>Phase 4 Dessin individuel d'une partie du texte</u>		
- Produire du sens par le dessin	Expression picturale d'un contenu sémantique	L'enseignant aide les élèves à relire le TR puis chaque élève dessine le passage qu'il a préféré
<u>Phase 5⁵ Activité individuelle de production écrite</u>		
Passer de la langue orale à la langue écrite Produire un texte à l'écrit Ecrire des mots	Planification orale d'un projet d'écriture et écriture du projet	L'enseignant aide l'élève à planifier son texte à l'oral puis à chercher les mots dans le texte de référence ou dans d'autres moyens de référence et à les copier. Il le guide dans ses recherches de manière différenciée (voir plus haut)
<u>Phase 6 Relecture, aboutissement et mise en valeur du projet</u>		
Comprendre un texte écrit Lire des mots Développer la culture de l'écrit	Relire son texte, présenter son texte et son dessin	Chaque élève lit son texte et montre son dessin. Les travaux sont ensuite mis en valeur dans un dossier, lors d'une exposition.

4. Situations problèmes et activités spécifiques

Dans les situations de Dictée à l'adulte (DA), du Texte de référence (TR) comme dans celle de la Lecture écrite émergente provisoire qui les précède, chaque composante du savoir lecture/écriture donne lieu à une conceptualisation et à une structuration réflexive par le biais de l'alternance entre situations-problèmes, pour apprendre et découvrir, et activités spécifiques, pour renforcer, consolider, systématiser et automatiser les mêmes composantes.

Une situation-problème telle que celle de la DA individuelle ou celle du TR remplit les critères suivants: elle constitue pour l'apprenant un *problème à résoudre* sur un objet de savoir manipulable; dans ce problème, la solution n'est pas immédiate mais suppose un *cheminement non continu*, dans lequel les erreurs jouent un rôle fondamental; plusieurs *voies de résolutions* sont possibles pour parvenir au but; elle renvoie à l'activation de différents *niveaux de connaissances* préalables et de plusieurs types de *stratégies*; elle est constituée de *l'intégration de plusieurs composantes connexes*. C'est cette intégration qui permet à l'apprenant de donner du sens à son apprentissage.

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

Pour la Dictée à l'adulte individuelle, les activités spécifiques élaborées pour la LEEP conviennent également (Saada-Robert & Christodoulidis, ce numéro). Il s'agit par exemple d'un *message au tableau noir*, des *activités autour des prénoms*, un *travail à partir d'un album*. Pour le Texte de référence, différentes activités

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

peuvent être mises en place comme par exemple: des *activités orales de structuration* telles que comptines, poésies, présentations, tour de parole, etc...., *l'apprentissage de l'alphabet* (les lettres de l'alphabet sont présentées une à une, dans une phrase intégrant un ou plusieurs prénoms des enfants de la classe); *l'identification de mots-clés* (systématisation en contexte des déterminants, des connecteurs, des pronoms); la *lecture en interaction*: à partir d'un livre ou d'autres supports tels que affiches, lettres, recettes, textes divers, que chaque enfant a entre les mains, lecture en interaction avec une réflexion sur le texte et ses propriétés du point de vue textuel, syntaxique, orthographique et grammatical; des *lexidata* (*fichiers autocorrectifs*), *fiches de lecture*, *fichiers Freinet* etc.... ou d'autres *exercices de systématisation*.

5. Stratégies d'apprentissage des élèves acquises à travers le Texte de référence

Que permet la situation du Texte de référence du point de vue de l'apprentissage des élèves? Les composantes qu'elle contient peuvent-elles les amener à progresser dans l'acquisition de la lecture/ écriture? Les recherches menées en classe sur la situation didactique du Texte de référence (Rieben & Saada-Robert, 1997) mettent en évidence des stratégies d'apprentissage diverses chez les élèves de 5-6 ans. Après une description de ces stratégies, elles sont présentées ci-dessous selon leur évolution pendant une année scolaire: T1 représente le premier temps du déroulement des situations du Texte de référence en classe, début octobre, T2 se rapporte au début du mois de janvier, T3 au mois de mars et T4 en fin mai début juin.

Pour rappel, ces stratégies émergent du travail interactif de production d'un texte de référence effectué sur la base d'un album de littérature enfantine, d'un récit de vie de la classe ou d'autres genres textuels. Chaque stratégie décrite correspond à la phase d'activité individuelle de production écrite (planification orale d'un projet d'écriture, recherche des mots et écriture du projet). Plus précisément, il s'agit de la phase 5 pour la lecture-recherche des mots et de la même phase pour l'écriture-copie, phase décrite dans le tableau 1.

5.1. Stratégies de lecture

Les stratégies de lecture (recherche des mots dans le texte), sont présentées dans le tableau 2, de la plus élémentaire à la plus complexe. Il s'agit de 1044 stratégies sur les quatre temps d'observation, produites par 21 élèves.

Stratégies de recherche de mots dans le texte:

- recherche du mot à l'aveugle et/ou dans le titre (AVT)
- localisation du mot d'après le sens général du texte (LOC)
- reconnaissance visuelle du mot d'après sa longueur ou des détails dans le mot (VIS)
- correspondance graphème-phonème sur la 1ère lettre puis sur toutes les lettres du mot (COD)
- identification rapide des mots (IDR)

Tableau 2: stratégies de recherche de mots en pourcents pour les temps T1 à T4

%	AVT	LOC+ VIS	COD	IDR
T1	31	11	16	42
T2	18	20	23	39
T3	9	12	24	55
T4	15	11	14	60

Le tableau 2 montre que, pour certaines stratégies comme la plus élémentaire, celle de la recherche du mot à l'aveugle ou dans le titre (AVT), le pourcentage de départ est assez élevé (31%) et il diminue au fil des temps d'observation, ayant à T4 un pourcentage de 15% seulement; ceci s'explique par le fait que les élèves progressent vers d'autres stratégies et abandonnent celle-ci au profit de stratégies plus élaborées.

Les stratégies de localisation du mot d'après le sens général du texte (LOC) et de reconnaissance visuelle du mot d'après sa longueur ou des détails dans le mot (VIS) gardent à peu près le même pourcentage entre T1 et T4 avec une augmentation à T2. La raison pourrait être que les stratégies AVT diminuent fortement entre T1 et T2, laissant place aux stratégies LOC et VIS, plus évoluées.

Concernant l'utilisation par les élèves de la correspondance graphème phonème (COD) elle augmente à T2 et T3, puis diminue à T4 en faveur de la stratégie d'identification rapide des mots cherchés (IDR), plus élaborée.

La dernière stratégie décrite (IDR), obtient un pourcentage déjà assez élevé dès T1 et augmente à chaque temps pour obtenir le pourcentage le plus élevé (60%) à T4.

Ces résultats montrent que les élèves progressent au cours de l'année scolaire grâce à la Dictée à l'adulte d'une part et grâce aussi aux différents moments de production dans la situation du TR où ils doivent résoudre un problème et trouver des stratégies adéquates pour repérer et copier des mots.

5.2. Stratégies d'écriture-copie des mots.

De même que pour les stratégies de lecture, les stratégies d'écriture – copie des mots sont présentées de la plus élémentaire à la plus complexe. Il s'agit de 1989 stratégies sur les quatre temps d'observation produites par 21 élèves. Elles correspondent à la phase 5 de la situation du Texte de référence, à savoir la phase d'activité individuelle de production écrite (*planification orale d'un projet d'écriture, recherche des mots et écriture normée du projet en copiant les mots trouvés*).

Stratégies d'écriture-copie des mots:

- transport-copie lettres par lettres inconnue (LLI)
- transport-copie de lettres doubles (LDB)
- transport-copie lettres par lettres connues (LLC) ou digrammes (DIG)
- transport-copie de blocs de lettres de 2, 3 et plus (GRP) - transport-copie de morphèmes, principalement la terminaison des verbes –er, le pluriel simple des mots –s accolés avec 1 et 2 lettre précédentes, et la marque du féminin en –e (MOR)
- transport-copie de syllabes (SYL)
- transport-copie de mots, courts et fréquents (MOT)

Tableau 3: stratégies d'écriture-copie des mots en pourcents pour les temps T1 à T4

%	LLI + LDB	LLC + DIG	GRP	MOR +SYL	MOT
T1	32	34	5	12	17
T2	13	41	7	18	21
T3	16	33	8	21	22
T4	8	28	11	28	25

Selon le tableau 3, on peut constater que les stratégies élémentaires du transport de lettres par lettres inconnues (LLI), du transport de lettres doubles (LDB), du transport lettres par lettres connues (LLC) ou des digrammes (DIG), dans les deux premières colonnes du tableau, obtiennent un pourcentage qui est le plus élevé à T1, soit 66% des stratégies.

Pour les stratégies les plus élémentaires (LLI et LDB), le pourcentage diminue du quart entre T1 et T4 (de 32 à 8%), ce qui peut s'expliquer par le fait que les élèves au fil de l'année vont être plus habiles à transporter des lettres connues.

Pour les stratégies LLC et DIG (lettres connues et digrammes), dans la deuxième colonne, le pourcentage augmente d'abord à T2, passant de 34 à 41 % puis diminue légèrement ensuite pour terminer à 28 % au T4, montrant que le pourcentage de lettres connues sur lesquelles les élèves s'appuient est élevé et le reste durant l'année.

Les stratégies figurant dans les trois dernières colonnes sont toutes en progression entre le T1 et le T4 mais la stratégie qui obtient le pourcentage le plus bas dans l'ensemble est celle du transport de blocs de lettres de 2, 3 et plus (GRP). Ce résultat pourrait aller dans le sens d'un besoin pour les élèves de s'appuyer de plus en plus sur des propriétés qui définissent la langue écrite (lettres, digrammes, morphèmes, mots) plutôt que sur une simple quantité de lettres sans lien entre elles.

Les stratégies basées sur le transport-copie des morphèmes, syllabes et mots, dans les deux dernières colonnes, sont les stratégies qui sont en progression constante entre T1 et T4; ceci va dans le sens d'une connaissance de plus en plus élaborée chez les élèves, portant sur les unités grammaticales, sur les syllabes et les mots. La progression des élèves en cours d'année montre ainsi que le fait de les placer dans une situation où ils doivent trouver activement des mots pour les écrire ensuite, selon leur orthographe normée, les amène à construire des connaissances de plus en plus précises sur les unités de la langue écrite, notamment l'unité mot qui joue un rôle central dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Comme dans les autres situations de Lecture/écriture émergente provisoire (LEEP) et de Dictée à l'adulte (DA), un tel apprentissage peut se faire ici de manière *intégrée aux autres composantes* de la langue, et non pas de manière isolée, ce qui a l'avantage pour l'élève de faire apparaître une cohérence d'ensemble à même de faciliter ses apprentissages.

6. Posture de l'enseignant

Au fil du déroulement des activités en classe, comment l'enseignant peut-il réguler les apprentissages de ses élèves? Quel rôle, quelle posture peut-il prendre pour que les élèves s'investissent activement dans les situations proposées?

Des situations telles que la Dictée à l'adulte individuelle ou le Texte de référence de même que dans la Lecture/écriture émergente ou provisoire (situation qui précède la DA et le TR), supposent une posture spécifique de la part de l'enseignant en rapport avec ses élèves, une attitude, des gestes qui vont permettre que l'enseignement se transforme en réel apprentissage de l'élève. L'enseignant va ainsi chercher à créer un partenariat avec ses élèves pour construire une zone de compréhension commune et c'est dans une telle zone que les élèves vont trouver l'espace nécessaire à leur investissement cognitif et social. Il va agir de manières différentes selon les connaissances des élèves, ses exigences ne seront pas les mêmes quant aux objectifs d'apprentissage à l'intérieur du cycle, et les élèves vont répondre aux gestes de l'enseignant propres au *guidage interactif*.

La posture du *guidage interactif* opéré par l'enseignant se caractérise par des gestes professionnels constants, quel que soit l'âge des élèves concernés, et quelles que soient les situations d'enseignement-apprentissage. Dit de façon générale, l'enseignant intervient de manière *différenciée selon les élèves* afin de les aider dans leur progression et en se basant sur quelques gestes-clés, par exemple:

- ◆ les interventions de l'enseignant sont ancrées sur les représentations et les stratégies des élèves; dans la conduite de l'activité, il part des stratégies des élèves y compris des erreurs, repérables par observation formative;
- ◆ les représentations, les langues et les cultures des élèves sont prises en compte; elles participent toutes à une « culture de classe »;
- ◆ l'enseignant aide si nécessaire par de simples relances en laissant la plus grande marge de manœuvre possible à chaque élève et en partant toujours des questions les plus ouvertes (où en es-tu? que voulais-tu faire? comment vas-tu continuer?);
- ◆ l'aide de l'enseignant est graduée; elle repose à la fois sur l'idée de proposer aux élèves des indices pour les aider au besoin, mais des indices *minimaux* leur permettant d'avancer et de *garder l'initiative* de la résolution;
- ◆ l'enseignant demande aux élèves de formuler des hypothèses, suivies de vérifications par eux ou avec eux, qu'elles aient lieu au niveau du fonctionnement de la langue (segmentation des sons, connaissance des lettres, etc.) ou à son niveau textuel (hypothèses sur le sens du texte, sur le projet, etc.);
- ◆ il cherche à susciter des explicitations et des justifications portant sur les représentations et les stratégies utilisées, même pour les réponses correctes;

- ◆ il encourage les interactions et la collaboration entre élèves; toutes les propositions sont prises en compte et discutées;
- ◆ il différencie ses interventions selon les représentations et stratégies des élèves et selon la dynamique de l'ensemble de la classe; l'enseignant répond non seulement à la demande des élèves les plus actifs mais veille aussi à la continuité de l'investissement sociocognitif de ceux qui sont plus en retrait.

Parmi d'autres gestes professionnels pouvant viser le même objectif de partenariat entre élèves et enseignant dans une zone commune de compréhension, les gestes pointés ici ont pour fonction de permettre à chaque élève, quel qu'il soit, d'entrer dans la situation proposée, avec ses propres représentations et ses connaissances de base et qu'il puisse y progresser de manière optimale.

7. Pour conclure...

Les deux situations présentées ci-dessus, la Dictée à l'adulte individuelle et le Texte de référence, font partie d'un ensemble de quatre situations permettant d'entrer dans l'écrit avec la Lecture/écriture émergente provisoire au début du cycle (voir Saada & Christodoulidis, ce numéro) et la Production textuelle orthographique en fin de cycle 1.

Le pari de ces situations est de confronter les élèves à des activités précoces de lecture et d'écriture afin qu'ils mettent en place les bases de la lecture et l'écriture à travers des situations problèmes qui permettent d'intégrer les différentes composantes en jeu, bien avant qu'ils ne soient lecteurs et scripteurs. (Trois composantes principales dans le PER: Développer la culture de l'oral et de l'écrit, comprendre et produire des textes, acquérir le fonctionnement de la langue qui deviennent quatre composantes dans les nouveaux moyens de la CIIP pour le début du cycle 1, le fonctionnement de la langue étant décliné en deux parties, passer de la langue écrite à la langue orale et dire, écrire, lire des mots).

Les composantes qui sont travaillées au travers de ces situations sont des composantes scripturales linguistiques (connaissance du principe alphabétique) et textuelles (liées à la situation communicative et à la compréhension-production de textes). Elles contribuent à l'apprentissage de l'écrit chez l'enfant de manière intégrée et non pas en traitant chaque composante séparément.

Une très grande place est donnée dans ces activités à l'écrit et au texte. Les élèves sont placés dans des situations qui les obligent à trouver des solutions pour produire un écrit en développant un certain nombre de stratégies qui leur sont propres et qui les amènent petit à petit à lire et à produire un petit texte de manière autonome. De plus, dans ces situations, le rôle de l'adulte enseignant qui guide ses élèves est d'une importance centrale, en ce qu'il permet que chaque élève progresse en fonction de ses connaissances préalables.

Pour que les deux situations décrites dans cette contribution soient optimales et produisent de réels apprentissages chez les élèves, il est important de placer les élèves auparavant dans des situations de Lecture/écriture émergente provisoire (Saada-Robert & Christodoulidis, ce numéro) qui leur permettent de mettre en place les bases de la lecture/écriture grâce au rôle précoce de lecteur et de scripteur qu'ils prennent bien qu'ils ne soient pas encore capables de lire et d'écrire de manière autonome. Puis ils sont confrontés à la norme orthographique grâce à la Dictée à l'adulte individuelle et dans la situation du Texte de Référence à la dictée à l'adulte collective. Dans cette dernière situation, ils commencent à produire de l'écrit en développant des stratégies de recherche de mots ce qui les amène petit à petit à la lecture et à l'écriture autonome et à la connaissance du principe alphabétique.

Bibliographie

- Balslev, K., Saada-Robert, M. & Auvergne, M. (2006). La dictée à l'adulte: une activité de résolution de problème complexe pour entrer dans l'écrit? In E. Falardeau, C. Fisher, Cl. Simard et N. Sorin (Eds.) *Le français: discipline singulière, plurielle ou transversale? Actes du 9ème colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du français* (Québec, 26-28 août 2004) (pp. 185-191) [CD-ROM]
- David, J. (2006). Quelles pratiques de production écrite à l'école maternelle? *La Lettre de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français*, 39(2), 23-27.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris: Hachette.
- Guimard, P. (1997). Représentation de l'écrit et compétences cognitives en fin de maternelle. *Enfance*, 469-482.
- Rieben, L. & Saada-Robert, M. (1997). Etude longitudinale des relations entre stratégies de recherche des mots et stratégies de copie de mots chez des enfants de 5 à 6 ans. In L. Riben, M. Fayol, & C. Perfetti (Eds), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 335-358). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé
- Saada-Robert, M. (2007). Produire des écrits pour apprendre à lire. In *Ecrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*. Actes des Journées de l'Observatoire National de la Lecture (ONL), Paris.
- Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K. & Veuthey, C. (2003/2005). *Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans la culture de l'écrit* (Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, n°100). Genève: FPSE.
- Saada-Robert, M., *L'entrée scolaire dans la culture de l'écrit* Argumentaire scientifique du rapport du Groupe de référence « Français » (GREF) dans le cadre des travaux du PECARO, sept. 2003.

Auteures

Martine Auvergne a suivi les études pédagogiques à Genève et a obtenu un master en sciences de l'éducation ainsi qu'un diplôme d'études avancées. Elle a enseigné durant de nombreuses années dans le système public primaire genevois, entre autre à la Maison des Petits, école publique rattachée à la l'université (FPSE). Elle a également assuré le poste de « détachée à la recherche et à formation » pendant quatre ans dans l'équipe de la prof. Madelon Saada-Robert.

Catherine Christodoulidis a suivi les études pédagogiques à Genève et a obtenu un master en sciences de l'éducation à l'Université. Elle a été assistante de la prof. L. Riben pendant six ans, chargée d'activités d'encadrement auprès des étudiants. Elle a également enseigné durant de nombreuses années à l'école primaire genevoise, entre autres à la Maison des Petits, école publique rattachée à l'Université (FPSE).

Lesen lernen durch Schreiben auf der Schuleingangsstufe: Vom ersten Lesen und Schreiben zur orthographischen Textproduktion

Martine Auvergne et Catherine Christodoulidis

Abstract

Mehrere Studien, die in einer öffentlichen Schule (Maison des Petits) in Genf durchgeführt wurden, belegen die grosse Bedeutung des frühen Schreibens auf der Schuleingangsstufe. Der vorliegende Beitrag beschreibt und analysiert zwei komplexe Unterrichtsarrangements, die sich als besonders fruchtbar erwiesen haben, um die Kinder zur Auseinandersetzung mit Fragen und Problemstellungen des Lesens und Schreibens zu veranlassen (beide werden auch im Lehrplan der französischsprachigen Schweiz empfohlen). Die Autorinnen befassen sich mit folgenden Fragen: Welche Eigenschaften der geschriebenen Sprache werden in diesen Arrangements bearbeitet? Welche Lernziele werden damit angestrebt? Welche Strategien können die Schülerinnen und Schüler einsetzen? Welche Aufgaben übernimmt die Lehrperson bei der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern, die noch nicht selbstständig lesen und schreiben können?

Schlüsselwörter

Lesen und Schreiben, Schriftspracherwerb, Lautschrift, Unterricht, interaktive Unterstützung